UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Barrancabermeja

para optar al grado de:

Magíster en Educación

Presentado por:

ZULAY LEON VASQUEZ

Directora de Proyecto de Grado:

Mg. ALBA INÉS CASTRO CABALLERO

Bucaramanga, Colombia, febrero de 2018

Dedicatorias

A mi esposo, por su compañía y apoyo durante este camino recorrido emprendido con su amor.

A Dios, por permitirme encontrar la fuerza en medio de las incertidumbres y la esperanza de la aventura de una nueva mirada a mi vocación

A mis padres y me extensa familia por su confianza, y acompañarme en esta decisión de seguir creciendo como ser humano y profesionalmente para ser un referente de "todo es posible"

Agradecimientos

A Dios por darme la convición de estar al lado de los sueños y de alcanzar la meta llena de corazón.

A la UNAB por posibilitarme una mirada diferente de la educación en medio de los miedos y las crisis que tensionaron el camino elegido, con más corazón

A la directora del proyecto Mg. Alba Inés Castro por su ejemplo como educadora y por la profunda admiración de su trabajo y postura.

A mi familia por la escucha, paciencia y horas de apoyo incondicional.

Finalmente, se agradece a la Universidad que me permitió estar en su lugar y encontrar un espacio para la investigación

Tabla de Contenido

Introducción....13
CAPÍTULO 1 PROBLEMA....18
Antecedentes del problema....24
Problema de investigación....29
Objetivos de investigación....34
Objetivo general.....34
Objetivos específicos.....34
Manejo de supuestos cualitativos (estudios cualitativos)....35
Justificación....36
Limitaciones y delimitaciones....39
Definición de términos:....40
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO....43
Aproximaciones a la lectura crítica....43
Alfabetización crítica y literacidad crítica....48
Desde la noción de crítica hasta el lector crítico....52
Competencias de lectura crítica....55
La didáctica de la lectura crítica....59
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA....76
Método de investigación....76
Población de estudio....82
Selección de la población de estudio....82
Contexto....82
Técnicas e instrumentos de recolección de información....88
Análisis de documentos....89
Grupos focales....90
Entrevista semiestructurada....90
Prueba de competencias de lectura crítica....90
Criterios de inclusión....91

Criterios de exclusión 91
Prueba piloto....92
Validación de instrumentos de investigación 94
Procedimiento y técnicas de recolección de información 95
Análisis de datos (categorías y triangulación)....101
Triangulación....104
Análisis de la información....104
Consideraciones éticas....105
CAPÍTULO 4 RESULTADOS 106
Presentación de resultados y análisis....108
Resultados y análisis de la categoría competencia 109
Los resultados agregados 2015 de la Prueba Saber PRO 113
La relación de los resultados del promedio de la prueba SABER 11º con la prueba Saber PRO. 115
Resultados de los niveles de desempeño de la prueba de competencia....148
Resultados de la prueba de competencia de los docentes. 170
La competencia de la lectura crítica según las percepciones de los estudiantes. 171
La competencia de la lectura crítica según las percepciones de los docentes. 174
Resultados y análisis de la categoría rol del lector crítico. 176
Categoría de rol del lector crítico desde las concepciones (subcategoría) por parte de los estudiantes. 178
Categoría de rol crítico desde las competencias (subcategoría) por parte de los estudiantes. 181
Resultados y análisis de modelo pedagógico. 185
Categoría de modelo pedagógico desde la literatura y el PI. 187
Categoría de modelo pedagógico desde la dirección nacional de programas de la universidad. 189
Categoría de modelo pedagógico desde los propósitos educativos(subcategoría) a partir del PI. 192
Categoría de modelo pedagógico desde la propuesta curricular (subcategoría) a partir de la dirección de gestión de programas de la universidad. 193
Diseño de competencias y la metodología MICEA. 195

El modelo pedagógico desde la entrevista semiestructurada a las directivas de la universidad. 198
Con respecto al modelo pedagógico y lectura crítica. 200
Subcategoría de propósitos educativos desde la entrevista semiestructurada a las directivas. 147
Subcategoría de propuesta curricular desde las entrevistas semiestructuradas a las directivas. 149
Análisis de resultados del modelo pedagógico según los documentos institucionales. 151
Análisis de resultados: concepto de propósitos educativos según los documentos de la institución. 152
Análisis de resultados de propuesta curricular. 156
Resultados y análisis de la categoría práctica docente. 158
El tipo de práctica según el análisis de documentos. 162
El tipo de práctica según el plan de estudios de administración de empresas. 164
El tipo de práctica según el grupo focal de estudiantes 166
Triangulación de las categorías 169
Confiabilidad y Validez 171
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES 174
Rol del lector crítico 176
Modelo pedagógico 178
La práctica docente 181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 186
Apéndice A 192
Apéndice B 193
Apéndice C 195
Apéndice D 197
Apéndice E 198
Apéndice F 200
Apéndice G 200
Apéndice H 211
Apéndice I 212
Apéndice J 213

Apéndice K 215

Apéndice L 224

Curriculum Vitae 250

Lista de tablas

Tabla 1. Competencias de lectura crítica (Serrano & Madrid, 2007) 57
Tabla 2. Estructura de una investigación cualitativa (Cisterna, 2005) 79
Tabla 3 Fases del proceso investigativo 81
Tabla 4. Proceso de recolección de datos 94
Tabla 5. Categorías, subcategorías, técnicas e instrumentos 102
Tabla 6. Codificación de los instrumentos 108
Tabla 7. Resultados de categoría de competencia 112
Tabla 8. Criterios por grupo de referencia (ICFES, 2015) 113
Tabla 9. Criterios a nivel nacional (ICFES, 2015) 114
Tabla 10. Tipo de resultados (ICFES, 2017) 147
Tabla 11. Rango de puntaje (ICFES,2017) 148
Tabla 12. Perfil cualitativo del grupo evaluado 168
Tabla 13. Resultados de las competencias genéricas (UCC, 2016) 170
Tabla 14. Concepto de competencia de lectura crítica organizado en agrupaciones 174
Tabla 15. Resultados de categoría de rol del lector crítico 178
Tabla 16. Concepto del rol de lector desde las competencias de lectura crítica 182
Tabla 17. Resultados de la categoria de modelo pedagógico 187
Tabla 18. Resultados de subcategoría propósitos educativos y propuesta curricular 192
Tabla 19. Resultados de subcategoría de propósitos educativos y propuestas curricular en entrevista semiestructurada 200
Tabla 20. Escala de valoración para el análisis de documentos institucionales (Calderon y Camargo,2016) 152
Tabla 21. Resultados del análisis al documento PI sobre el concepto de propósito educativo 153
Tabla 22. Resultados del análisis al documento PI sobre el concepto de propuesta curricular 156
Tabla 23. Estructura programa de curso 160
Tabla 24. Triangulación de categoría rol del lector crítico 169
Tabla 25. Triangulación categoría de modelo pedagógico por estamentos e instrumentos 170
Tabla 26. Triangulación de la categoría de práctica docente 171

Lista de figuras

Figura 1. Resultados de las categorías.....108
Figura 2. Modelo pedagógico en relación con la lectura crítica según la dirección de gestión de programas de la universidad (Unigarro, 2011).....189
Figura 3. Estructura de planes de estudio por competencias (Unigarro, 2011).....194
Figura 4. Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje- MICEA (Unigarro, 2011).....196
Figura 5. Concepto de modelo pedagógico y competencia de la lectura crítica 147
Figura 6. Subcategoría tipo de práctica según análisis de documentos.....164

Lista de gráficos

Gráfico 1. Promedio del índice en SABER 11o y promedio de lectura Crítica en SABER PRO (ICFES, 2015).....115
Gráfico 2. Distribución de estudiantes evaluados por nivel de desempeño en la prueba de Lectura críitica año 2015. (ICFES, 2015) 146

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación "Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja", que se ha llevado a cabo con el objeto de determinar la importancia de la formación de la lectura crítica (LC) desde una primera mirada en los desempeños de los estudiantes y la misma competencia del docente, la postura de la universidad desde un modelo pedagógico de competencias y la reflexión sobre el quehacer pedagógico del docente para analizar la formación de la lectura crítica en la enseñanza de las humanidades en un programa de pregrado de administración de empresas, cuyo propósito es la necesidad de articular la competencia de la lectura crítca con la propuesta curricular de la universidad.

Este estudio se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa a partir de la explicitación del desarrollo de cinco procesos: En primer lugar en la documentación, de la revisión de la bibliografía como marco de referencia del problema, en segundo lugar en la identificación de los objetivos para la selección de los instrumentos desde el procesamiento de los registros y datos obtenidos, en tercer lugar en la aplicación de los instrumentos que terminan en el procesamiento y análisis como un proceso continuo y permanente, siendo el cuarto y último lugar.

Por último, en las conclusiones se plantea unas cuestiones en torno al papel de la lectura crítica como un ejericicio de la autonomía de la persona en formación, la postura del maestro como constructor de diálogo con los otros saberes y la comunidad académica desde la mirada de

la transversalidad y el reconocimiento de esa nueva incursión que deriva de la investigación con una visión particular acerca de la lectura crítica en la educación superior.

Palabras claves: Competencias, lectura crítica, práctica docente, reflexión, rol del lector crítico y transversalidad.

Abstract

The present article is the result of the research "pedagogical reflection of the critical reading of the University Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja" which has been carried out in order to determine the importance of the formation of critical reading (CR) from a first look at the performance of students and the same competence of the teacher, the position of the university from a pedagogical model of competencies and reflection on the pedagogical task of the teacher to analyze the formation of critical reading through the teaching of the humanities in an undergraduate business administration program. By recognizing from different perspectives a need to articulate the competence of critical reading from the curricular proposal of the university.

This study is developed within the framework of qualitative research the explanation of the methodology implemented from five processes: Firstly in the documentation, the review of the bibliography as a frame of reference for the issue, secondly in the identification of the objectives for the selection of the instruments from the processing of the records and data obtained, thirdly in the application of the instruments that end up in the processing and analysis as a continuous and permanent process, being the fourth and last place.

Finally, in the conclusions there are questions about the role of critical reading as an exercise of the autonomy of the person through his/her life, the position of the teacher as a dialogue builder with the other knowledge and the academic community from the perspective of the transversality and recognition of this new incursion that derives from research from a particular vision about critical reading in higher education.

Key Words: Competencies, Critical reading (CR), pedagogical task of the teacher, reflection, role of the critical reader and transversality.

Introducción

En este proyecto de investigación denominado "Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja" con los estudiantes del programa de pregrado de Administración de Empresas busca ahondar en una reflexión sobre la lectura crítica como un elemento de valor para el desarrollo de la autonomía y la formación de un ciudadano con capacidad para la toma de decisiones y la participación en la sociedad y, desde esta perspectiva dar cuenta de los niveles bajos en los resultados de la Prueba Saber Pro en los años 2015 y 2016. Así mismo, de los niveles de competencia de la prueba diagnóstica de un módulo de lectura crítica diseñada por el ICFES para estudiantes de pregrado (2016) que revelan la necesidad de un trabajo en la tercera competencia según este tipo de examen, la cual consiste en que el estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido que supone una perspectiva crítica.

En este sentido se hace necesario encontrar los planteamientos desde la universidad a partir de su proyecto institucional sobre la mirada de la lectura crítica, entendida como una competencia genérica transversal a los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la institución, pero sobre todo establecer esa íntima relación con el quehacer pedagógico del docente en el aula donde su función de orientador de los procesos de este tipo de lectura es una consideración indispensable para la formación de un lector crítico. Sumado a lo anterior, la búsqueda de una didáctica particular que responda a las exigencias de la práctica de la lectura en la educación superior.

Desde una mirada la práctica de la lectura crítica en la universidad ha sido vista como un tema de preocupación central en las investigaciones llevadas a cabos durante los últimos años,

que denota el nivel de importancia y el enfoque sobre el cual se ha estado discutiendo de manera reciente. En este sentido, se ha afrontado esta tarea desde el estudio de las concepciones que privilegian una mirada con múltiples enfoques de la lectura en este aspecto, además de la exigencia del análisis de las condiciones en las que se enmarca. El punto de partida constituye el ámbito de significado de prácticas lectoras de la universidad desde la concepción de lo crítico. Este trabajo consiste en recuperar permanentemente este significado para otorgarle su verdadero sentido.

La lectura crítica es un recurso del docente como parte de la estructura académica, para en común acuerdo entre el profesorado de la universidad se vislumbre como práctica social. De tal manera que se instaure en la práctica pedagógica desde una "Una actitud crítica en la dialéctica enseñanza y aprendizaje" como lo presenta Carlino, (2013). Una puesta para la reflexión de la manera como el maestro construye la práctica de enseñanza con respecto a la lectura crítica y piensa desde el análisis y la discusión las implicaciones de lo que lleva al aula como propuesta.

Junto con las prácticas pedagógicas otro factor a considerar es la necesidad de una estrategia que contemple la lectura crítica como parte del modelo educativo y en el marco de las competencias transversales (Benavides y Sierra, 2013). En este sentido, el espacio de aula de la universidad es un ambiente abierto de diálogo y escrutinio permanente para ofrecer al estudiante las estrategias de lectura crítica para sus campos de formación, "Ser un buen químico, abogado, geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina" (Cassany, 2009: p. 113). Una constante preocupación de los maestros frente a las debilidades en relación al nivel de comprensión de los estudiantes, que implica el acompañamiento.

El proyecto de investigación está presentado desde el paradigma de la investigación cualitativa entendida esta como la comprensión y reflexión desde las concepciones y prácticas de estudiantes y docentes en relación con la lectura crítica, desde una perspectiva en la que el investigador describe acerca de las interpretaciones y prácticas del docente y cómo estas reflexiones permiten redimensionar la propuesta curricular. Investigador y comunidad educativa propician un espacio de diálogo sobre las implicaciones de este tipo de formación.

Con relación a los antecedentes y resultados de los estudiantes del programa de pregrado con respecto a la lectura crítica se presentó un nivel de desempeño bajo, los cuales evidencian la necesidad de fortalecer la formación de la lectura crítica en la universidad como una puesta permanente de la propuesta institucional. Luego se seleccionan y aplican los instrumentos para la recolección de la información (análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y grupo focal) para presentar la reflexión en torno a una didáctica superadora de la clásica capaz de poner en común los intereses, competencias y valoraciones que permitan responder a tipo de formación. Esta formación se vislumbra desde un marco teórico enmarcado en una concepción de lectura que impulsa nuevas concepciones, dinámicas y didácticas de acceder a la comprensión de la misma, desde una perspectiva de lectura multivariada, es decir, variedad en textos, propósitos y géneros discursivos que el estudiante debe estar en capacidad de abordar.

En la formación sobre la lectura crítica se ha requerido de una fundamentación centrada en lo concerniente a este tipo de capacidad, desde la perspectiva teórica (Vargas, 2015) comprendiendo los enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, los socioculturales y críticos; en los cuales estos últimos, se contemplaron teorías predecesoras de soporte como el análisis del discurso, (Faircoghl, 1995; Dijk, 1999) y la teoría crítica (Barthes, 1980; Foucault, 2009). Además de los planteamientos donde se sitúa este tipo de concepción de la lectura crítica desde

los aportes de (Serrano & Madrid, 2007), las reflexiones y cuestionamientos de Casanny como una "capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a diversidad de textos producidos, para que como ciudadanos puedan encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento".p.59). Entonces el elemento central, o el para qué está en consonancia con la posibilidad de educar ciudadanos, y la instauración en la práctica pedagógica desde una "Una actitud crítica en la dialéctica enseñanza y aprendizaje" como lo presenta Carlino, (2013). Al final se caracterizan algunos tipos de experiencias docentes que favorecen este tipo de competencia y las conclusiones que derivan de este tipo de estudio.

En la investigación cabe señalar no se restringe al rol educativo de la universidad, sino al carácter imperante de ejercer la ciudadanía con las capacidades para ello. En definitiva, este es el campo desde donde se concibió la lectura crítica, para abordar el problema de investigación.

En la estructura de presentación de este documento se aprecia en el primer capítulo el planteamiento del problema a partir de los antecedentes, la delimitación del problema de investigación, los objetivos de investigación, el manejo de supuestos cualitativos, la justificación, las limitaciones y delimitaciones y en últimas la definición de términos característicos de esta primera exploración desde la cual se presenta una panorámica inicial donde se inscribe este tipo de investigación.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que fundamenta la investigación en la lectura crítica con el abordaje de la existencia de tres conceptos entrelazados (lectura, alfabetización y literacidad crítica) que vienen apareciendo en las prácticas universitarias y las nuevas propuestas en el escenario educativo de la formación universitaria. Con una

aproximación de la noción de lectura crítica hasta el lector crítico, las competencias y las reflexiones de la didáctica de la lectura crítica.

En el tercer capítulo se constituye el diseño metodológico de la investigación de carácter cualitativo en el cual se presenta un recorrido de cómo se desarrolló este método a partir de tres fases que se sintetizan en cinco procesos como la documentación, la identificación de los objetivos, la selección de los instrumentos, el procesamiento de los registros y datos obtenidos, y el análisis como un proceso continuo y permanente dentro del estudio. Todo este diseño permite dar respuesta a los objetivos de la investigación desde las categorías relacionadas en el análisis.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados agrupados en cada una de las categorías relacionadas con los objetivos del proyecto con su respectivo análisis y la triangulación como parte de la confiabilidad y validez. Finalmente, El quinto capítulo está estructurado en las conclusiones y recomendaciones de todo este ciclo investigativo que permita considerar futuras estudios con respecto al tema.

CAPÍTULO 1 PROBLEMA

Desde hace cerca de dos décadas se ha considerado la lectura como un elemento base del desarrollo de la educación; por ejemplo, en la declaración mundial sobre educación para todos (UNESCO, 2000), se promulgó como herramienta esencial la lectura, además entre sus cátedras sobre la lectura y escritura se llegó a posicionar esta herramienta como un derecho básico, inherente a los niveles de formación. Es tal esta condición, que la lectura ha sido un imperativo en la formación del ser humano, considerada como una facultad y un principio al estar regulado para ser un mecanismo para el desarrollo de la producción de conocimiento (Herrera, 2011). Este referente ha situado las amplias virtudes y fortalezas de la lectura, al considerarla por sí misma como un baluarte.

Ahora, al haber tenido esta consideración de la lectura, como un elemento de referencia, se presentó una serie de concepciones más amplias y complejas. En la última década de manera más notaria, apareció un concepto con mayor vigor, denominado la lectura crítica, que fue inscrita en el panorama de la educación superior (Serrano, 2008). Esta nueva práctica impulsó nuevas concepciones, dinámicas y didácticas de acceder a su comprensión, desde una perspectiva asociada al concepto de multivariada, es decir, variedad en textos, propósitos y géneros discursivos que el estudiante debe estar en capacidad de abordar, pero de igual forma planteó el reto al docente en enfocar la enseñanza desde una postura crítica e innovadora al ser capaz de adaptarse y presentar una nueva manera de acercarse al proceso de leer con unos nuevos métodos y enfoques (Carlino, 2003).

En la formación sobre la lectura crítica se ha requerido de una fundamentación centrada en lo concerniente a este tipo de capacidad, desde la perspectiva teórica (Vargas,2015) comprendiendo los enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, los socioculturales y críticos; en los

cuales estos últimos, se contemplaron teorías predecesoras de soporte como el análisis del discurso, (Faircoghl,1995; Dijk,1999) la teoría crítica (Barthes, 1980; Foucault, 2009), conceptos fundamentales que explicitaron cómo el discurso de poder, la historia y la ideología, llegaron a la construcción de significados e interpretaciones mediadas por la capacidad de lograr efectos de dominación en los otros. En esta medida, en el contexto universitario estos enfoques estaban direccionados en el reconocimiento de los textos y en las prácticas de lectura utilizadas para lograr propósitos de acuerdo al contexto de interacción.

Ahora es necesario precisar el aporte de la teoría crítica desde los planteamientos de Foucault, en el delineamiento del discurso en la esfera social y la posibilidad de la visión del mundo; constituyó un dispositivo de saber y de poder. Posteriormente, se hizo hincapié en una concepción conocida como alfabetización crítica. En sus inicios se retomaron las ideas de Freire (1989) con la consigna de al leer la palabra y el mundo, se lee al hombre en sí mismo, constituyendo el desarrollo de la pedagogía crítica, luego se presenta un recorrido amplio de autores hasta llegar a Fairclough (2010) con la propuesta de conciencia crítica del lenguaje, y su influyente obra sobre la práctica social del discurso, no solo desde el análisis del texto sino desde su práctica discursiva en un conglomerado social. Adicionalmente, esta alfabetización es relacionada con conceptos como la lingüística social, teorías socioculturales y la etnografía de la comunicación, entre otras (Cassany, 2003); desde las cuales se presentó un común denominador, la concepción de “práctica” e incluyó un avance en la estructura de la socialización del lenguaje, denominado “social”.

A partir de los referentes anteriores, la alfabetización crítica fue entendida como una práctica social que no ignoraba los procesos cognitivos y semióticos en la producción y recepción de textos, y su fin último es la formación de ciudadanía según Serrano & Madrid,

(2007). Es en este sentido, la distancia entre ambas concepciones, tanto la lectura como la alfabetización, estriba en la connotación de esta última como práctica social, relacionadas con el poder como discurso y el poder del conocimiento entre una determinada situación, experiencia y ocasión que despliega un uso de las funciones sociales para leer el mundo, ser capaz de insertarse en la cultura y actuar con un nivel de eficiencia en el mismo (Dijk, 1999). Esto incluyó la acción mediada por los otros en sus usos discursivos, en estos usos y diversidad de manifestaciones que fue asociada a la concepción de la lectura crítica, entendida como parte del proceso sociocultural de alfabetización crítica.

A esta concepción se le desplegó la necesidad de explicar a que hizo alusión el término de crítica, establecido desde Luke (2004) como una acción de la práctica discursiva, denominada autoconciencia, en dependencia con la visión de mundo, experiencias y situaciones propias, además, de Mc Peck(1999) quién la consideró como una determinada manera de comportarse y “una juiciosa suspensión del asentamiento”, y finalmente Green (en Cassany, 2006) como una habilidad para construir de manera personal temas que afectan y pueden ayudar a la comprensión de la dirección que toma la vida de cada uno. Desde estas definiciones, se exploró la función personal de la lectura crítica, en el sentido, de la manera cómo afecta a la persona y su posición sobre el mundo.

De igual modo, se acotó al concepto de literacidad crítica entendido por (Vargas,2015 p.153) como "un enfoque social y cultural de la comprensión y la investigación sobre la literacidad, y en este sentido puede considerarse como un nuevo paradigma de investigación en relación con los procesos de lectura y escritura ", se abordó esta concepción debido al uso de este enfoque asociado de manera directa con la lectura crítica, como una necesidad de los lectores contemporáneos y competentes para hacer uso de su criticidad, al concebirse como un objeto de

investigación en todos los campos de formación, para señalar el nivel de sinonimia entre la dimensión crítica de la lectura, la lectura crítica y la literacidad crítica (Vargas ,2015). Al igual (Casanny, 2004) planteó una inclinación a este denominación, al agregar las implicaciones de las instituciones sociales y las relaciones de poder como prácticas dominantes, visibles y de sobre manera influyentes.

Las revisiones realizadas hasta el momento con respecto al recorrido conceptual, consideró que la lectura crítica abarca concepciones como la alfabetización crítica, junto con la literacidad crítica. Estas representaron envergaduras capaces de avanzar en un estado de complejidad mayor; sin embargo la relación e íntima articulación está dada por la misma consideración, al concebirse a la lectura crítica como una "capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a diversidad de textos producidos, para que como ciudadanos pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento"(Serrano & Madrid, 2007.p.59). Entonces el elemento central, o el para qué está en consonancia con la posibilidad de educar ciudadanos, y no se restringe al rol educativo de universitario, sino al carácter imperante de ejercer la ciudadanía con las capacidades para ello. En definitiva, este es el campo desde donde se concibió la lectura crítica, para abordar el problema de investigación.

Desde la práctica, la lectura crítica emergió como una posibilidad de manera colectiva no individualizada, de propender por una educación hacia la formación de la ciudadanía, con un grupo de docentes con la idoneidad para lograr que sus estudiantes aprendan y se formen desde la perspectiva de la práctica social en modalidad de diversidad discursiva, para descubrir de manera profunda las ideologías, las posiciones y formas de interpretar el mundo desde la construcción de su propia identidad. Según afirma Serrano, (2008):

> "La formación universitaria debe promover la creación de una cultura educativa para el pensamiento, que ayude a los estudiantes a ser menos pasivos, en donde la presencia de la lectura crítica, la reflexión, el desarrollo de argumentos que apoyen las diferentes posturas, la deliberación y la expresión escrita de las ideas, empleando el diálogo, se constituyan en el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior" (p.508).

En este sentido, es la exigencia de la universidad, en haber considerado una formación capaz de articular el propósito educativo de esta, en el ejercicio de la ciudadanía, al entenderse en la necesidad de desarrollar criterios personales, válidos, razonados, interpretados desde una posición crítica capaz de ser ciudadanos comprometidos con su propia participación.

A este propósito se agregó la necesidad de docentes con capacidad de comportamiento y estilo de crítica, es decir, en la medida que el docente logra ser lector crítico se generan los espacios formativos para presentar y desarrollar en el aula universitaria un espacio real y cotidiano de actitud crítica (Díaz , Bar & Ortiz, 2015). Desde la transversalización de este tipo de lectura como espacio de desarrollo y formación los docentes articularon sus propuestas pedagógicas y metodológicas para favorecer esta práctica social y vehiculizarla en las dinámicas institucionales. De tal manera, que no se limite a las áreas disciplinarias asociadas a la lectura o a la competencia comunicativa, sino que sea de manera itinerante y repetitiva parte de la planificación, seguimiento y evaluación de las propuestas curriculares de los programas en la universidad. Al final, reconocer cómo desde las cátedras se le aportó de manera estrecha a la lectura crítica. Tal y como afirma Sanmartí, (2007) "pensar las cátedras como escenarios de entramado del campo disciplinar de formación, enseñanza y aprendizaje".

En otros escenarios, los resultados de pruebas estandarizadas que demuestran los niveles de formación de los estudiantes de la universidad son un referente para la alineación de la calidad en la educación superior. En este sentido, un primer factor a considerar es el informe de la OCDE de 2016 que reveló un nivel de desempeño bajo en los estudiantes de las universidades colombianas, estos resultados correspondían a los aplicados en la Prueba Saber Pro en el 2004. Desde esta realidad se afianzó la importancia de mejorar la calidad de la educación superior (Informe OCDE, 2016). Es decir, es necesario y al mismo tiempo urgente mejorar la formación de los egresados del país y vislumbrar una reflexión y discusión sobre el sentido de la academia.

Otro factor, es el marco de evaluación en educación superior sobre este tipo de competencia, la cual es evaluada a nivel nacional a través de la Prueba Saber Pro, instrumento de medida de competencias genéricas y específicas que evalúa a los estudiantes de la universidad con el 75% de los créditos aprobados en cualquier carrera de pregrado en el país. En el caso concreto de esta investigación el interés radica en el programa de Administración de Empresas, debido a la correspondencia de ser la población objeto de estudio. Como referente se tomó el año 2015 en el cual se evaluó a un total de 44.795 estudiantes de este programa de pregado que presentaron la prueba en el país, según reporte de resultados agregados (ICFES, 2015) el mayor número de estudiantes están aglomerados en el tercer quintil, es decir, están ubicados en los terceros más bajos resultados presentados. El nivel de dominio de la prueba de lectura crítica alude a un desempeño bajo en la nación. Estos resultados reafirman las consideraciones presentados en el informe de la OCDE, ya que transcurrido un año los niveles de desempeño siguen en el mismo lugar.

En el caso concreto de la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Barrancabermeja en la evaluación del módulo de competencia genérica de lectura crítica de la

Prueba Saber Pro del año 2015 se presentaron 19 estudiantes adscritos al noveno semestre del programa de Administración de Empresas con un reporte de resultado agregado que ubicó a solo dos (2) estudiantes en el quintil de mayor resultado de la prueba, es decir, el quintil cinco. Además, el mayor número de alumnos (6) se ubicó en el nivel 1, el cual hace referencia a que no alcanzaron lo definido en el nivel 2, según la guía de descripción de los niveles de desempeño de Saber Pro 2015 (ICFES, 2015). Por lo tanto, el nivel de desempeño presentado en la prueba es bajo, en correspondencia con los resultados del país en este tipo de carrera de pregrado, relación que acentúa una necesidad de propender por una formación acorde a las exigencias y la preparación como estudiantes de educación superior con el dominio para dar cuenta del desarrollo de una competencia como la lectura crítica pero también de una educación basada en la construcción de ciudadanos con la capacidad para incidir en su realidad.

Antecedentes del problema

Para ampliar el panorama, es evidente el registro de trabajos de investigación desde propuestas latinoamericanas y nacionales, que validan la urgente necesidad de una reflexión sobre la lectura crítica en la educación superior. Un factor asociado a esto, es la relación con el nivel de desempeño inferior de los estudiantes en lo concerniente al desarrollo de la lectura crítica y las habilidades y capacidades desarrolladas. En Chile, se realizó una investigación de (Peronard, *et al*. 1998) cuyos objetivos eran determinar a grandes rasgos las estrategias lectoras de comprensión literal e inferencial con una metodología mixta que incluyó análisis cualitativo y cuantitativo de los datos en los que se evidenció resultados de bajos rendimientos asociados a la lectura académica, en un sentido estricto, los estudiantes no comprendían ni relacionaban las ideas explícitas del texto, y poseían dificultad para establecer inferencias en diferentes asignaturas. Además con la aplicación del test y cuestionarios se manifestó las carencias de

estrategias estructuradas que poseían los alumnos al momento de leer. Este estudio enfatiza en los desempeños de nivel bajo en relación a la lectura, situación que reitera la persistencia de estos resultados para colocar la mirada en la revisión del tipo de formación en lectura para la universidad.

Una propuesta latinoamericana valiosa para esta investigación, fueron los aportes de una investigadora argentina (Carlino, 2013) perteneciente al Instituto de lingüística de la Universidad de Buenos Aires, que presentó un recorrido y seguimiento en los escenarios de la educación superior sobre experiencias lectoras y escritoras. Sus aportes demostraron un largo camino de diez años, abordado desde los conceptos de lectura y escritura, luego la concepción de alfabetización académica y finalmente la alfabetización crítica. Como objetivos fundamentales se planteó el desarrollo de un programa sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura en la universidad, debido a que en sus inicios planteó un especial énfasis en los resultados de los niveles de comprensión crítica de los estudiantes, que incluso la llevaron a desarrollar talleres y programas, pero más adelante el objetivo era describir las prácticas de clase sobre la lectura y escritura a partir del análisis de las observaciones de aula para no solo centrar el énfasis en los estudiantes o para los estudiantes, sino en lo que hace el docente como parte de la estructura académica, entendiéndose como una práctica social de común acuerdo entre el profesorado de la universidad, una nueva postura que hace parte de los resultados de la investigación. Esta autora es otro marco de referencia desde el cual se asumió el papel del maestro como orientador de los procesos de lectura en el marco de la caracterización de las prácticas docentes en la universidad.

Además, en una investigación de Díaz, Bar & Ortiz, (2015) vinculados a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Nordeste de Argentina se llevó a cabo una investigación con el objetivo de identificar los modos de expresión de la lectura crítica en estudiantes avanzados

de Ciencias de la Educación en su formación disciplinar, a partir de un metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo cuyos resultados se presentaron en tres categorías: “La formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional”; “La práctica lectora en el trayecto de formación” y “El lector crítico en acción” en esta última se observó dificultades con el manejo de estrategias de análisis textual crítico, derivadas de la importancia de formar a los futuros maestros para ser capaces de fomentar las habilidades de lectores críticos en sus prácticas educativas. Una evidencia de la importancia de contar con las habilidades de lectura crítica como maestros es factible lograr que aprendan otros esas mismas habilidades. Un insumo para reconocer la necesidad de la formación de la lectura crítica en el trayecto de la formación disciplinar de la carrera pero también del dominio del maestro para desarrollar habilidades de lectura en sus estudiantes

A nivel nacional existen otros abordajes sobre este aspecto; por ejemplo, una investigación de (Serna, & Díaz, 2014) en la Universidad La Gran Colombia cuyo objetivo era proponer estrategias didácticas para realizar una lectura crítica con estudiantes de primer semestre de diferentes programas académicos. Con una metodología cualitativa, en dicho estudio se describe una problemática concerniente a la lectura crítica asociado a la comprensión lectora, con resultados de notable deficiencias en la comprensión inferencial con un porcentaje alto en los estudiantes de la muestra, de esta exploración se propone una estrategia pedagógica de Análisis Crítico del Discurso para alcanzar la comprensión del nivel crítico en los estudiantes, siendo una herramienta que aporta al desarrollo de habilidades para tener un mayor nivel de dominio en la lectura. Este estudio es un aporte a la relevancia de la implementación de una estrategia como una posibilidad para mejorar los procesos de comprensión de los estudiantes y determinar que es factible potenciar los aprendizajes en relación a la lectura crítica.

Otro estudio, fue la investigación realizada por (Maya, 2011) en la Universidad de Medellín para formar estudiantes con sentido crítico y argumentativo desde el desarrollo del Análisis Crítico del Discurso y la lectura crítica con una metodología de tipo descriptiva con enfoque mixto. El desarrollo de los cursos de humanidades se presentó la propuesta de resumen de Van Dijk (2005) y las veintidós técnicas de Cassany (2006) con estudiantes del primer y segundo semestre matriculados en las asignaturas de humanidades entre los años comprendidos de 2008 y 2009, cuyos los resultados iniciales contemplaron el no abordaje los textos desde una perspectiva crítica, solo consideraron las respuestas de manera subjetiva, no identificaron el tema del texto y solo captaron el mensaje o la moraleja según el concepto de los estudiantes y ni mencionaron el género discursivo, finalmente expresó un tipo de estudiante con pocas habilidades lingüísticas, escasa capacidad crítica y dificultades para encontrar la idea global de los textos. Sin embargo en la implementación de las estrategias los estudiantes lograron avances en el análisis e interpretación textual en la formación hacia un lector crítico. Esta investigación es una contribución a la importancia de estrategias para mejorar los niveles de lectura crítica de los estudiantes, además de señalar la orientación desde los cursos de humanidades de la universidad que ponen en consideración una nueva propuesta para formar en lectura crítica, parte de la discusión de este estudio.

En últimas, la exploración de las prácticas pedagógicas de los docentes en términos de la concepción de lectura crítica, como se hizo visible en la investigación realizada (Benavides & Sierra, 2013) en la Universidad de la Escuela de Administración de Negocios sobre estrategias de lectura y escritura, la cual caracterizó las prácticas de enseñanza de lectura de los docentes de la Universidad, con una metodología cualitativa de enfoque crítico social dando como resultado la necesidad de una estrategia que contemple la lectura crítica como parte del modelo pedagógico

y en el marco de las competencias transversales a partir del diseño de dos matrices de estrategias pedagógicas para orientar las diferentes disciplinas en los procesos de comprensión y producción de textos. Este tipo de investigación apuntó al determinación de la necesidad de la transversalidad en los procesos de lectura crítica desde la mirada de diferentes campos disciplinares para aportar al desarrollo de la comprensión y producción de textos, un elemento de referencia para la universidad objeto de estudio. En este plano se determinó que la adquisición de la alfabetización crítica está condicionada en buena medida por las prácticas de los docentes (Guzmán & García, 2015; Arce, 2013 y Carlino, 2013).

Desde la Universidad Cooperativa de Colombia se han presentado propuestas en relación con el desarrollo y formación de la lectura, de manera específica en este último aspecto mencionado, en esta experiencia que se desarrolló en la sede de Santa Marta (Ramirez, Marin, Ospino, & Meneses Rivas, 2008) con una investigación de carácter teórico para identificar las estrategias de lectura, en sus resultados se asoció el nivel de deserción de los estudiantes de primer semestre de varios programas de pregrado con la incapacidad de dar uso adecuado de las estrategias de lectura y formas de estudio para acceder a sus niveles de formación. Aún cuando no se abordó la lectura crítica concretamente es un marco referencial de los proyectos de investigación desarrollados en la universidad objeto de investigación.

A nivel local, se presentó una propuesta de investigación de (Calderón & Quijano, 2010) en la Universidad Cooperativa de Colombia sede de Barrancabermeja sobre las características de la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios, con un estudio de tipo cuantitativo

A partir de un test CLOZED aplicado a los estudiantes de los programas de psicología y derecho, que demostró un nivel de frustración de acuerdo a los criterios de esta prueba, además arrojó como conclusión la necesidad de favorecer la competencia inferencial y crítica, entendida

esta última como la de mayor complejidad, ya que los estudiantes según las pruebas aplicadas estaban en el nivel de competencia literal. Un resultado relacionado con los desempeños de los estudiantes de administración de empresas, que enfatizan en una decreciente falta de comprensión frente a los textos y en una mirada de urgencia para mejorar los procesos de la lectura en la universidad. Sin embargo, aunque se evidenció estudios que consideran aspectos similares a los contemplados en la investigación, no se registran antecedentes relacionados con la pregunta problema en el municipio de Barrancabermeja.

Problema de investigación

Tal vez presentar un problema desde el planteamiento de otros autores, no sea la manera de abordarlo, pero las palabras precisas sobre hacia dónde se dirigen la formación universitaria y el despliegue de este problema, se posibilita en la siguiente afirmación:

> Los debates actuales sobre la formación universitaria plantean, particularmente, la enseñanza y la utilización del pensamiento crítico como una cuestión relevante de ser pensada e investigada en distintos ámbitos de la propia formación…La Universidad *per se* es la institución promotora de estrategias de pensamiento crítico, tanto en la dimensión de lectura como en las de escritura (Díaz, Bar & Ortiz, 2015. p.140)

En esta diatriba de pensamiento crítico, formación en lectura y universidad, es correspondiente la responsabilidad de la educación superior en lograr altos niveles en los procesos educativos, de tal manera, que en el fondo sea portadora y aportadora de una cultura académica capaz no solo de demandar las exigencias intelectuales y científicas sino las sociales e incluso personales que incidan en alguna medida en la persona objeto de formación. Debe ser evidente, visible y real.

En este sentido, la pregunta que se plantea en este trabajo de investigación corresponde a ¿Por qué es importante la formación y desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del programa de Administración de Empresas como eje transversal en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja?

Teniendo en cuenta la necesidad de la exploración del acceso y los desempeños de los niveles de lectura crítica de los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia, que se evidenció en la prueba estandarizada, *Saber Pro*, que se aplicaron a los estudiantes de pregrado del país, y la cual evalúo unas competencias genéricas que determinaron la formación en aspectos como la lectura crítica, entre otros. En el caso concreto, en el programa de Administración de Empresas arrojó resultados de bajos desempeños (ICFES, 2015). Este es un elemento a tener en cuenta que vislumbró una necesidad de reconocer el porqué de los resultados y sus consideraciones académicas para plantear desde el profesorado los elementos que suscitan la revisión desde donde están los principales tópicos para pensar, reflexionar y posibilitar un espacio de retroalimentación en torno de la formación de la lectura crítica.

Sumado a lo anterior, en este proyecto se reflexionó sobre la existencia de una nueva concepción de la lectura en la educación superior, la lectura crítica. Se abordó de manera concreta el siguiente interrogante: ¿Por qué es importante la formación y desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del programa de Administración de Empresas como eje transversal en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja?. En un contexto de mareas ideológicas, políticas y culturales, es realmente necesario aprender a leer de manera crítica. Los estudiantes, agentes fundamentales de la formación en educación superior, son capaces de tener una visión propia y auténtica de su realidad a partir de la construcción de un nivel de argumentación basado en las relaciones contextuales, por lo que se suscitó en el marco de este

nivel de dominio por parte de un actor educativo (estudiante) el primer interrogante: ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes para ser lectores críticos?. Además de la pregunta en relación a: ¿Cuáles son las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes y maestros del programa ?. Este tipo de inquietudes reconocen la superación de elementos psicolingüísticos de la competencia, y avanza hacia las imbricadas relaciones sociales mediadas por el lenguaje, pero sobre todo de saber vivir con ese lenguaje, de conocer y reconocer, e identificar las formas en las que se manifiesta. Debido a esta connotación de su condición de vivir en el lenguaje suscita el cuestionamiento en la comunidad académica como parte de un entramado social que dispone de los procesos de formación para apuntar al desarrollo de un elemento de la formación de manera puntual, como es la construcción de ciudadanía.

Desde la misma propuesta de la universidad se planteó la pregunta sobre el aspecto siguiente: ¿Cuál es la coherencia entre el modelo pedagógico y la formación de la lectura crítica en la universidad? Es una cuestión abordada en ese estudio, ya que existe una necesidad de establecer las relaciones de manera explícita que evidencia el tipo de hombre, de formación alineado a la visión y misión que responde a una construcción de una propuesta en la lectura crítica.

Del mismo modo, el último cuestionamiento esta referido al maestro y concretamente a la didactica sobre este tipo de lectura: ¿Qué prácticas de lectura crítica favorecen el desarrollo de las competencias? un aporte al respaldo de que ambos actores, tanto estudiantes y docentes son en la misma medida partícipes y protagonistas de su rol como lector crítico.

Sin embargo, en la práctica docente es evidente el compromiso y el papel del docente al reconocer la formación de la lectura crítica como un proceso de su campo disciplinar, para

permitir orientar y enseñar unas nuevas capacidades que los estudiantes requieran para actuar con eficacia en la vida social. Tal y como plantea (Serrano, 2007). Entonces es importante precisar la función de los docentes de la universidad para enseñar a leer críticamente y el tipo de prácticas pedagógicas que pueden aportar al desarrollo de la lectura crítica, ya que son cruciales para develar el rol del maestro frente a este tipo de proceso de lectura según Serrano & Madrid, (2007):

> Debido a que su trabajo como educadores consiste en cultivar en el aprendiz un ciudadano que sea capaz de interpretar, negociar, producir y comprometerse críticamente con los textos y tecnologías que llegan por diferentes medios. p.60.

La importancia de la lectura crítica en la formación de ciudadanía, como un espacio colectivo, globalizado e interconectado, para comprometerse de manera crítica en la interpretación de su realidad social, cobró sentido en la universidad, al concebirse como un espacio regido por principios que "posibilitan el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, despierta el espíritu reflexivo y tiene en cuenta la pluralidad de los saberes" según (Ley 30,1992).

Al concebirse desde esta mirada, la universidad es un espacio vital donde la lectura crítica como práctica social, es entendida por los docentes como una forma de "enseñar a participar en una práctica social" (Carlino, 2013, p. 362), que va más allá de cursos o talleres de lenguaje, expresión oral, comunicación, entre otros similares. En donde la tendencia radicó en centrar este tipo de desarrollo y formación solo a los cuerpos disciplinares correspondientes a la lectura, entonces el trabajo recae solo en las asignaturas énfasis de este tipo de propuesta de desarrollo del lenguaje (Díaz et al., 2015). Esta mirada fragmentada reduce la capacidad de incidencia en

este proceso de formación. Una realidad de la dinámica de la institución objeto de estudio, por lo cual, es más efectivo que procure un ejercicio articulado entre todos los docentes desde sus campos disciplinares para aportar a la formación de la lectura crítica.

En este sentido, la universidad como ente de formación de la educación superior, está en sincronía con la indagación, seguimiento y evaluación del diseño curricular, la consonancia del modelo pedagógico y la didáctica de la misma para determinar la formación pertinente, adecuada y de calidad de los futuros profesionales. De manera específica con el problema, es una exigencia construir o tener una manera concreta y visible cómo la universidad ejecuta, desarrolla y evalúa este nivel de lectura crítica en los estudiantes y como no es solo un elemento de la cátedra particular e individual correspondiente a cada maestro, sino en un eje articulador de los procesos de desarrollo de lectura en la institución.

Cómo desde el eje de las dinámicas curriculares entre las asignaturas de pregrado sean un referente de la propia dinámica institucional, capaz de presentar una propuesta coherente con este nivel de desarrollo de pensamiento crítico. En definitiva, para resolver el alcance de la educación en ciudadanía a partir de una propuesta curricular para la formación y el desarrollo de aprendizajes en la lectura crítica articulada con lo pedagógico, lo didáctico y lo metodológico como respuesta propia de la universidad a construir una comunidad académica, con capacidad de trabajar de manera colectiva y articulada para responder a una intención educativa. Esta intención corresponde según Newman, (1990) a:

> Educar en la lectura crítica conduce al cultivo del pensamiento crítico o de orden superior, característico en la resolución de perspectivas en conflicto, en la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, en la capacidad de autocrítica, en la independencia de

> juicio y en la rigurosa consideración de las ideas a medida que desafíen creencias o doctrinas establecidas. p. 61.

Una consideración real en un país como el nuestro, con unas dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que deben permitir participar con la plena de convicción en la autonomía y con el dominio de las competencias para poder leer el mundo y hallar un lugar en él (Freire, 1989).

Objetivos de investigación

Objetivo general.

- Determinar la importancia de la formación en lectura crítica como eje transversal del programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja.

Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de formación de la lectura crítica de los estudiantes y docentes del programa de administración de empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Identficar las concepciones sobre lectura crítica que tienen los estudiantes y maestros del programa.
- Determinar la coherencia de los enfoques pedagógicos del programa de Administración de empresas en relación con el desarrollo de la lectura crítica en la universidad.
- Caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorezcan el desarrollo de las competencias en el estudiante universitario desde el análisis de las teorías y la estructura de la planeación del área de humanidades.

Manejo de supuestos cualitativos (estudios cualitativos)

El supuesto cualitativo de esta investigación partió de las maneras de acceder a las lecturas de contexto en relación con los estudiantes, debido a la necesidad de contar con unas habilidades de dominio de la lectura para entender, dudar, inferir y tener la capacidad de discernir y develar la realidad a través de una minuciosa interpretación de la misma y su complejidad. En este sentido si se valida el supuesto que la lectura crítica es una posibilidad de la formación de ciudadanía. Igualmente, si en alguna medida los docentes cuentan con una condición de lector crítico para asumir esta práctica en el aula.

El segundo, correspondió a relacionar las prácticas pedagógicas de los docentes de la universidad están inscritas en la línea de la lectura crítica como un espacio de construcción social delimitado desde la academia, a partir de la idea del aporte de las cátedras a la formación del desarrollo y habilidades de lectura crítica, en gran medida se concibe la idea de explicitar la formación en la lectura crítica en el plan de estudios del programa aludido a la carrera de pregrado (Díaz et al. , 2015) . Además, del supuesto, de considerar este tipo de formación en la alfabetización no como una respuesta de las asignaturas asociadas a las humanidades o las establecidas como cánones de lenguaje en la educación superior, sino como una articulación desde las áreas curriculares del programa de formación, no desde una educación fragmentada sino de conjunto que permitió desarrollar desde lo colectivo e incluso institucional la formación de los estudiantes en este aspecto. En esta medida si el aporte de cada asignatura se desarrolló desde la formación disciplinar de cada asignatura del plan de estudios o se establece de manera empírica a la elección del docente. (Carlino, 2009).

El otro supuesto, corresponde a establecer en alguna medida si el programa de Administración de Empresas es en sí mismo una limitante para el desarrollo y formación de una propuesta en lectura crítica, sobre todo al aparecer como un elemento transversal; ya que no está inscrito en las asignaturas del corpus de la carrera con tendencia al análisis numérico y operacional.

Justificación

La propuesta de investigación en la maestría de educación abrió la posibilidad de reflexionar en torno al desarrollo y formación de la lectura crítica en la universidad y las condiciones y factores que inciden en su dinámica de la propuesta curricular. Dicha posibilidad enmarcó este estudio la investigación en la línea de la alfabetización académica y crítica, generando así un camino disponible para revisar las capacidades de lectura del estudiante, las prácticas de lectura de los docentes y concepto pedagógico de la universidad y que en cierta medida puedan constituirse en la diferencia entre un proceso educativo de calidad y un proceso que no tiene mayor incidencia en la realidad de la educación superior.

Desde este punto se dio inicio a esta investigación, surgida de la inquietud acerca del nivel de lectura crítica en los estudiantes, pero también del interés en ahondar en la forma como se estructura y articula la propuesta pedagógica del programa con relación a un aspecto de la formación en la educación superior.

Para el municipio de Barrancabermeja es una necesidad indagar sobre las formas de enseñar la lectura que propicien el acceso a la actitud crítica ante la comprensión y producción de textos, y las prácticas de aula de los docentes de la universidad que favoreció los procesos de esta

formación. Es indispensable presentar una mirada profunda, reflexiva y sobre todo crítica en cuánto al centro de esta problemática, el quehacer docente, para cambiar las concepciones y prácticas de enseñanzas permanentes, y ser capaz de orientar y enseñar la lectura en los estudiantes (Carlino, 2013).

Este proyecto resultó innovador en el contexto local, pues no existe ningún estudio semejante que haya determinado que las prácticas pedagógicas articuladas incidan o no hacia un aspecto transversal de la educación superior, la lectura crítica, y en alguna medida se convierten en la principal contribución a la formación de ciudadanía.

A pesar de ser una investigación que pretende profundizar en un tema de interés para la universidad, son los resultados en los procesos de formación de lectura crítica asociados a prácticas pedagógicas de la lectura, se espera que estos resultados puedan invitar a la exploración de nuevas investigaciones alrededor del tipo de prácticas pedagógicas de lectura en las diferentes instituciones universitarias, puedan convertirse en procesos académicos de calidad y pertinencia y que sobre todo en cualquier escenario, le permitan a los estudiantes que participan en ellos, alcanzar las capacidades necesarias para insertarse en el mundo laboral y en su cultura, como formas de realización personal y social.

En este plano, el aporte al sistema de educación superior fue la incidencia y la insistencia en el análisis desde la misma formación, como un proceso de mejoramiento continuo en la propuesta académica y pedagógica que permita fortalecer los aspectos de la formación de los estudiantes y por ende plantear las exigencias a los maestros frente a este tipo de retos (Guzmán y García, 2015).

En síntesis, desde la exploración de los estudios de investigación, los resultados de las pruebas y la coincidencia con la postura internacional, la formación en la ciudadanía y la participación de manera activa a en los procesos de la comunidad (Serrano, 2007), es de carácter perentorio en la educación superior, debido a la urgente necesidad de incidir en las dinámicas sociales, políticas y culturales del país, en la medida que permitieron aportar a la contribución de desarrollo y progreso de una nación, en este sentido, la universidad debe estar interesada en favorecer procesos de aprendizaje en la lectura crítica, no solamente como un espacio de cátedra de los programa sino como un entramado del componente pedagógico y curricular de la universidad.

Esta formación pertinente y de alta calidad con un alto nivel de competencia es la manera cómo funcionan los discursos que brindan la posibilidad de formar ciudadanos, y de desarrollar procesos de aprendizaje que afecten de manera directa su vida personal y por ende, su vida social. En esta medida el currículo de la universidad esta vehiculizado por propender prácticas pedagógicas en conjunto que favorezcan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Carlino, 2013), pensado desde una comunidad académica (docentes, estudiantes y directivas) de manera colectiva capaz de poner en común el propósito de formación de cualquier de estudiante de pregrado.

De esta manera, la Universidad Cooperativa de Colombia respondiendo en esa línea de acreditación de calidad, de la cual está en camino y en procura de las mejoras sustanciales para desarrollar una educación superior de calidad, (informe OCDE) debe ser capaz de transformar los procesos educativos que permitieron la revisión de manera interna y determinar los niveles de formación correspondientes a los estándares de formación de pregrado, de tal manera que se

incluyó la necesidad de plantear la revisión del programa de acuerdo a las intenciones educativas para propender hacia la alta calidad educativa.

En la medida que sirvió como aporte en la investigación para propiciar un ambiente de reflexión, de discusión y continuidad permanente de la crítica hacia los propósitos de formación de los estudiantes, de las prácticas pedagógicas de los docentes y de la misma misión de la universidad como órgano formador de educación superior y como espacio de construcción entre los docentes.

Limitaciones y delimitaciones

En esta investigación las limitaciones están determinadas por la sensibilidad de la universidad frente al planteamiento de la investigación al interior de la misma, debido a la exploración de los desempeños de estudiantes y docentes en torno a las competencias genéricas, pero también en la revisión de la propuesta de la universidad delimitando el desarrollo de la lectura crítica.

El segundo obstáculo, es la predisposición de los docentes frente a la revisión de sus propias habilidades de lectura crítica y de las prácticas pedagógicas en el aula al manifestar la negativa frente a este tipo de procedimiento, junto con el hecho de la indisposición para indagar en sus propuestas, al considerar que hacen parte de su propuesta de trabajo individual.

La investigación se delimitó en la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Barrancabermeja, institución de educación superior de carácter privado, con la oferta del programa de Administración de Empresas (carrera seleccionada en una población de estudiantes de tercer semestre). Al igual, de un grupo de docentes en su mayoría profesionales de administración, economía, y áreas afines, con una modalidad de horario de medio tiempo, tiempo

completo y de cátedra. Un rango de tiempo de desarrollo de la investigación comprendido entre los años 2016 a 2017.

Además, de delimitar el estudio a los niveles en las habilidades de la lectura crítica presentes en los estudiantes, junto con las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de este tipo de lectura, al igual de la capacidad de formación de los docentes para orientar este tipo de proceso, respaldada por la propuesta académica de la universidad desde su componente curricular y pedagógico.

Definición de términos:

Lectura: La lectura en el ámbito universitario opera como un proceso dialéctico doble, en el sentido de promover el conocimiento y la trasformación del mundo y la de nosotros mismos (Freire, 2004)

Lectura crítica: La lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (Serrano & Madrid, 2007)

Alfabetización académica: Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. (Carlino, 2003).

Alfabetización crítica: (Serrano, 2008) La alfabetización crítica es entonces concebida hoy como un proceso de formación del hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito

en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro de una comunidad e inserto en una cultura. La alfabetización es cada vez más conceptuada como una práctica social.

Al concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia).

Crítica: Luke (2004) a noción de crítica supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción.

Crítico: McPeck (en Smith, 1994) "el ser crítico alude a una disposición, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones (…) una disposición al "escepticismo reflexivo", o sea, una juiciosa suspensión del asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas" (p.50).

Pensamiento crítico: (Scriven y Paul 2003) sostiene que el pensamiento crítico incluye un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, así como el hábito de utilizarlas para conducir a un comportamiento basado en el compromiso intelectual.

Literacidad crítica: *literacidad crítica* (lectura y escritura críticas) significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por

los discursos que circulan en los medios, en internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red. (Vargas, 2015)

Valores y representaciones: vinculadas con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan unos determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.). (Casanny, 2004)

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

Aproximaciones a la lectura crítica

En el abordaje de la lectura crítica en la educación superior es importante vislumbrar sus concepciones, las diferencias entre las diferentes acepciones de alfabetización crítica, literacidad crítica y el propio concepto de lectura. Así mismo como se asumió al lector crítico en toda su dimensión y el papel del maestro en esta propuesta de formación en lectura crítica de la universidad.

La lectura crítica supone un proceso de doble dirección, no solo en términos de los niveles con los que cuentan los estudiantes para acceder a ella, sino las concepciones del maestro y su postura como propio lector crítico y como el constructor de una propuesta en torno a la lectura de este nivel y complejidad. Por esta razón, en este estudio denominado " Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica en la Universidad Cooperativa de Colombia" se pretendió abordar en primera medida, la concepción de lectura crítica para reconocerla desde las múltiples perspectivas del mismo concepto, pero sobre todo esos puntos de encuentro que acentúan la relevancia de la lectura crítica en la universidad, y su incidencia en la formación de la persona y por ende de su construcción de ciudadano, con las miradas de autores como Serrano, (2008) y Cassany,(2006).

En este sentido, se precisó abordar la concepción de lectura crítica propuesta por Serrano, (2008) quien la define como una actividad cognitiva que permite aprender y expresar los procesos de pensamiento, está influenciada por factores socio-emocionales y culturales. Este tipo

de lectura involucra la capacidad de identificar y dar significados a los diversos discursos que circulan en la sociedad. La autora presenta una amplia revisión literaria de varios autores, comprendidos entre 1882 a 2016. Se mencionó teorías como la psicolingüística, la comprensión crítica, el concepto de lectura de Vygotsky y Freire, el pensamiento crítico de Limpam y Newman, junto con la evidencia de estudios sobre la enseñanza y capacidad del lector crítico desde Cassany, y finalmente una didáctica propia de la lectura crítica.

Serrano (2008) coincidió con otro autor representativo que aborda la lectura crítica como es Cassany (2004), quién también reveló la importancia de la lectura crítica en el plano educativo de la educación superior. Insiste en una concepción de una pedagogía propia para este tipo de lectura y la difusión necesaria en la escuela en su sentido más amplio, es decir, no restringe al mundo académico universitario. Al igual que Serrano presentó una perspectiva crítica de la enseñanza de la lectura, con los aportes de la pedagogía crítica promulgada por Marx y Freire, y la incidencia fuerte de Giroux con una propuesta de formación del pensamiento crítico. Un pensamiento dialéctico capaz de construir diferentes puntos de vista sobre la comprensión de la realidad social, política y económica. Junto con la importancia de cómo las ciencias del lenguaje abordan el concepto desde un "enfoque multidisciplinario".

Esta inscripción del pensamiento crítico en la lectura crítica se alineó a la formación de ciudadanos responsables de su ejercicio propio de construcción de identidad individual y social. Por lo cual, es la lectura crítica uno de los propósitos del currículo de la universidad al formar profesionales con actitud crítica, con criterios propios y con posición ante el mundo en una sociedad moderna y mediatizada por los medios de comunicación, que permita imponerse a sí misma el reto de la orientación de este tipo de lectura en el mundo académico.

Del mismo modo, se ha vislumbrado un interés en este tipo de procesos de lectura en la universidad como un fenómeno de investigación. El estudio realizado (González & Vega, 2010) es una prueba de ello, el cual presentó un análisis exhaustivo desde una metodología cualitativa, con la selección de cinco cátedras relevantes que permitieron obtener mayor información y la recolección de datos desde diferentes instrumentos, como entrevistas, encuestas, uso de diarios de campos para dar una mayor contundencia de la idea de reconocer la ocurrencia del aula de la lectura, no para generalizar patrones sino para comprender cómo se asume este tema en el espacio de la universidad. Este uno de los variados estudios que presentó un trabajo en equipo de una comunidad académica interesada en la incidencia de la lectura crítica en la universidad con un tiempo de exploración bastante largo para evidenciar este tipo de influencia.

Otra publicación como la de Méndez et., al (2014) en el artículo "La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión" presentó un rastreo de carácter bibliográfico sobre estudios, investigaciones y reflexiones que indagaron por la lectura crítica en la universidad. En el esbozo bibliográfico se apreció una primera aproximación al concepto de lectura, principalmente en el ambiente académico en Colombia, desde el cual se fundamentó en los enfoques cognitivo, lingüístico y sociocultural con algunos de sus exponentes; Godman, Freire, Colomer, entre otros para desde su punto de vista presentar la relación con la lectura crítica.

Así mismo, se presentó la concepción de los procesos de comprensión y producción propuestos en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del MEN (1998) y autores colombianos como Zuleta con su aporte del código en común. Luego, se adentró a la lectura crítica como una práctica para ser implementada en la universidad, desde diferentes proyectos de investigación. Se reitera la investigación de Serrano (2008a) con su noción de crítica; Cassany (2012) con las diferencias entre lectura crítica y acrítica, junto con sus diferentes niveles

denominados, “leer las líneas”, “entre líneas” y “tras líneas”. Además, de los aportes de Jurado como la interlocución con el otro como escenario ideal en la universidad y el maestro como un verdadero alfabetizador. Por último, la consideración de este tipo de lectura, pero a través de un nuevo formato: el internet. Al ser una nueva forma de leer, que se consideró alfabetización informacional; pero lo más importante, es la reflexión de la lectura crítica como parte esencial de la formación en la universidad, y la idea reveladora del alcance de la lectura crítica como espacio de formación o del saber, en sí misma, y no un mero instrumento de adquisición de conocimiento.

En este sentido, es preciso reconocer la necesidad de la investigación en el campo de la lectura crítica, en el marco de la universidad como una puerta de la comunidad académica en proyectar en el currículo de las instituciones esta actividad cognitiva. Una actividad que permite de una manera diferenciada leer el mundo circundante, ser un poderoso elemento de la formación en la educación superior que prepara al ciudadano en un ser consciente y deliberado de su constitución no meramente como un estudiante de la universidad sino como una persona que tiene un nivel de incidencia y decisión en su mundo social, económico, político, familiar y más aún en su vida personal.

Para ampliar el concepto de lectura crítica se ahondó en la propuesta de Cassany, (2006) en su título denominado Tras las líneas, en esta obra presentó la lectura contemporánea, ya que presenta la lectura como un acto de comprensión superando la concepción estricta de decodificación del texto escrito. Por el contrario, para el autor leer implica procesos cognitivos para comprender el significado del texto, en el sentido denotativo de poseer una alfabetización funcional. Sin embargo, amplió el concepto de leer al considerar las destrezas cognitivas como parte del proceso de la comprensión y explicó cómo ocurre en la mente humana y más aún cómo

el aporte de un componente esencial en la comprensión, como es el contexto, permitió entender la dimensión sociocultural de la lectura.

En este sentido, fue el enfoque sociocultural y las "construcciones sociales" que representaron esas prácticas sociales cada una con una estructura y entramado particular, que dentro de la vida discursiva se multiplican y diversifican. Por lo tanto el lector, es un sujeto social que necesita no solo de sus destrezas cognitivas sino de su capacidad de adecuación al contexto, al ser capaz de mirar las posibilidades de cada discurso, en cada práctica y en cada disciplina del saber para reconocer el significado y construirlo desde el lector.

Por consiguiente, la naturaleza del enfoque sociocultural se centró en tres aspectos fundamentales. El primero correspondió al antecedente de la condición social que precede al lector en su contexto. El segundo, se refirió a la visión de mundo desde donde se configura el discurso, es decir, la impronta de la manera cómo el autor presenta su punto de vista. El último aspecto, fue la interrelación entre discurso, lector y autor. Esta correspondencia mutua está inmersa en los entramados de la institución que representa, es decir, según Cassany, (2006a) "los discursos desarrollan una función en la institución correspondiente" (p. 7) . Desde la cual se representa el autor en un entramado social mucho más complejo que simboliza los propósitos, las normas, la historia, la identidad del discurso desde cada ámbito en la comunidad. Por ende se asume desde un discurso particular instaurado dentro de una institución, comunidad o ámbito.

Finalmente, esta lectura tras las líneas es una lectura contemporánea, debido a su característica de múltiples formatos, distintas maneras en las que leen los textos y de esa nueva manera de leer inscrita en la línea de lo crítico. En ese escenario marcó un nuevo horizonte para la construcción de una didáctica de la lectura crítica, pues supone avanzar más allá de los

enfoques lingüísticos y psicolingüísticos, aún sin desconocer sus aportes, pero en esta nueva forma de leer, más dinámica y variable exigen de las habilidades de un sujeto denominado lector social.

Al llegar a este punto se presenta una reflexión acerca de las aproximaciones de la concepción de la lectura crítica con algunos elementos diferenciales entre alfabetización crítica y literacidad crítica, atendiendo también a los puntos de encuentro o las confluencias con respecto al concepto inicial mencionado anteriormente.

Alfabetización crítica y literacidad crítica

En este aspecto, es importante señalar el concepto de alfabetización crítica, del cual se desprende la lectura crítica como una dimensión. Aún cuando no es eje central del abordaje del marco teórico, es necesario señalar su concepción y alcances, debido a su inclusión cada vez más acentuada en el mundo académico. Por lo tanto se concibió como una práctica social desde el uso de la capacidad del lenguaje para insertarse en la cultura. (Cassany,2004;Serrano 2007). Esta práctica está ligada a diferentes disciplinas como la antropología cultural, la psicología cognitiva, la lingüística aplicada y los estudios literarios, desde las cuales se reconocen no solo como está estrechamente ligada a lo social sino como la producción lingüística y semiótica de los textos se presenta en diferentes manifestaciones (oral, escrito, icónico, entre otras) Luke & Elkins, 2002; Morgan & Ramanathan, 2005 (en Serrano, 2007). Debido a estos modos diversos de este tipo de alfabetización, se encaminó a la comprensión de la realidad para percibir el poder y el valor de la dominación, que permita asumir una posición para cuestionar este tipo de influencia discursiva. En definitiva, es una práctica social para la formación de ciudadanía.

Esta práctica social retomó las ideas de Freire (1989) con la consigna de leer la palabra y el mundo, se lee al hombre en sí mismo, situado en la línea de la pedagogía crítica. Se apoya en diferentes autores, que presentaron un recorrido amplio sobre la alfabetización, pero es Fairclough (2010) con la conciencia crítica del lenguaje, y su influyente obra sobre la práctica social del discurso, que logró precisar esta práctica discursiva en un conglomerado social que va más allá del análisis del texto, un prerrequisito de la formación ciudadana, y desde la cual se comprende el concepto de lectura crítica. Adicionalmente, este tipo de alfabetización se relacionó con conceptos como la lingüística social, teorías socioculturales y la etnografía de la comunicación, entre otras (Cassany, 2003). Desde las cuales se presentó un común denominador, la concepción de "práctica" y el avance en la estructura de la socialización del lenguaje, denominado "social". Una propuesta inscrita en la concepción de Freire & Macedo (1989) que la presentó como emancipadora, al constituir una alfabetización que permea las estructuras dominantes y una educación para un nuevo ciudadano.

A partir de los referentes anteriores, entonces la alfabetización crítica fue entendida como práctica social que no ignora los procesos cognitivos y semióticos en la producción y recepción de textos, y su fin último es la formación de ciudadanía (Serrano & Madrid, 2007). Es en este sentido, la distancia entre ambas concepciones, tanto la lectura como la alfabetización, estriba en la connotación de esta última como práctica social, relacionadas con el poder como discurso y el poder del conocimiento entre una determinada situación, experiencia y ocasión que despliega un uso de las funciones sociales para leer el mundo, ser capaz de insertarse en la cultura y actuar con un nivel de eficiencia en el mismo (Dijk, 1999). Esto incluye la acción mediada por los otros en sus usos discursivos, en estos usos y diversidad de manifestaciones es que se asocia la

concepción de la lectura crítica, entendida como parte del proceso sociocultural de alfabetización crítica.

De igual modo, se acotó al concepto de literacidad crítica entendido por Vargas (2015), como "un enfoque social y cultural de la comprensión y la investigación sobre la literacidad, y en este sentido puede considerarse como un nuevo paradigma de investigación en relación con los procesos de lectura y escritura " (p. 153). De la misma manera, Barton, Hamilton & Ivanic (2000) sustentaron la teoría de la literacidad como práctica social, como actividad humana que se localiza en la interacción interpersonal dentro de las actividades sociales, y la incidencia de la lectura y la escritura en la configuración de las dinámicas diarias de una comunidad. Estos autores presentaron concepciones muy similares que acentúan la aproximación a su condición de práctica social, no solo de la lectura sino de la escritura. Se abordó esta concepción debido al uso de este enfoque asociado de manera directa con la lectura crítica, como una necesidad de los lectores contemporáneos y competentes para hacer uso de su criticidad, al concebirse como un objeto de investigación en todos los campos de formación, para señalar el nivel de sinonimia entre la dimensión crítica de la lectura, la lectura crítica y la literacidad crítica (Vargas, 2015a) .

Igualmente, este tipo de concepción se presentó en el VIII Coloquio Interdisciplinario de Posgrados de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla donde se mostró el estudio denominado “La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en textos académicos en la universidad” que tuvo como objetivo analizar cómo interviene la literacidad crítica en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos académicos en alumnos universitarios del estado de México bajo un estudio correccional dentro de un paradigma mixto, con una variable dependiente, el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y la variable independiente, la literacidad crítica, en el cual se utilizó instrumentos como la encuesta para

indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes frente a la lectoescritura y el cuestionario como elemento de diagnóstico y evaluación final para determinar el aporte de la literacidad crítica y la transformación del concepto de lectura y escritura en los estudiantes.

En la investigación, las conclusiones reflejan la importancia de la literacidad crítica como una forma particular de comprender la realidad y ser capaz de traspasar el aula, para ser capaces de ser ciudadanos responsables y activos. En este proyecto de investigación doctoral aunque se enfatizó en la literacidad crítica como actividad compleja de la lectura y la escritura para comprender fenómenos como la desigualdad, el poder y las injusticias, también se logra apreciar cómo se desarrollan las habilidades de la lectoescritura en medio de la diversidad textual y de los diferentes medios.

Esta revisión dada desde el recorrido conceptual, considera que la lectura crítica abarcó concepciones como la alfabetización crítica, junto con la literacidad crítica. Estas representan envergaduras de una complejidad mayor; sin embargo la relación e íntima articulación está dada por la misma consideración, al concebirse a la lectura crítica como una "capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a diversidad de textos producidos, para que como ciudadanos puedan encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento" (Serrano & Madrid,2007.p.59). Entonces el elemento central, o el para qué está en consonancia con la posibilidad de educar ciudadanos, no se restringe al rol educativo de universitario, sino al carácter imperante de ejercer la ciudadanía con las capacidades para ello. En definitiva, este es el campo desde donde se concibió la lectura crítica, para abordar la investigación.

Desde la noción de crítica hasta el lector crítico

Posteriormente de estas aproximaciones teóricas de las concepciones asociadas a este tipo de lectura, es necesario ahondar en la concepción de crítica, de lo crítico y de lector crítico con las competencias que implica este tipo de nivel de lectura. Este breve esbozo es un aspecto clave para considerar el carácter de lectura crítica derivado de sus propias acepciones y definiciones que acompañan la lectura y desde las cuales es importante situarse bajo la dirección de una mirada más concreta de explicitar el concepto acompañante de este tipo de lectura.

En primera instancia se precisó la noción de crítica aludiendo a su significado, desde el cual "supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción" (Serrano & Madrid, 2007, p. 60). En esa búsqueda del sentido de la crítica como una forma de estar incomodo con la realidad, para que surjan las inquietudes, las preguntas, para pasar de un estado de confort y aceptación a un estado de indagación, de examinar, de escudriñar lo evidente y avanzar en esa posición tan única y personal cargada de razones. Es una capacidad que implica detenerse y pensar, para no asumir de manera convencional o por el determinismo las cosas. Donde en un mundo como hoy, es urgente este tipo de capacidad para desacelerar lo dado y tener la mirada atenta, de tal manera que se pueda observar lo profundo, lo subyacente, lo oculto. En este sentido, esta noción supera ser un elemento del aprendizaje, es una necesidad personal, un ideal inherente a la condición de ser humano transcendente.

En segunda instancia es Cassany (2004) en Aproximaciones a la lectura crítica que resumió lo crítico como un tema de interés particular en este tiempo, como también la

preocupación y angustia que genera la perspectiva crítica en el mundo académico. Además, en un mundo con las características de este siglo: diversas culturas, globalizado, dinámico, cambiante y lleno de problemas, es preciso una formación en ciudadanía con una amplia capacidad de autonomía y con conciencia hacia la democracia. En este sentido, las habilidades y conocimientos para la lectura crítica son una pieza clave para dar respuesta a este tipo de formación. En su ampliación del concepto de lectura crítica se aproximó a las definiciones del tipo de persona, las habilidades, los requisitos y las tareas de este tipo de lectura, pero sobre todo, enfatizó en las consecuencias de la lectura crítica en el aula. Unas consecuencias que favorecen en la construcción de un sujeto autónomo con capacidad de incidir en su entramado social y político, y ser responsable de su ejercicio deliberado de ejercer su ciudadanía y en correspondencia directa con el significado de la RAE que establece el significado de ciudadano en su acepción tres como "Persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes". Finalmente, desde Cassany (2006) una persona crítica hace referencia a cuando es capaz de dar cuenta de los conocimientos lingüísticos presentes en el discurso, develar intenciones, reconocer el contexto presente e inferido desde el texto y poseer puntos de vista de manera personal, estas habilidades con un alto dominio permiten constituir al lector crítico.

En tercera medida, la existencia de un lector crítico simbolizado en la premisa que un lector es en esencia un lector crítico, capaz de valorar, hacer un juicio, tener una postura, sabe argumentar y contra argumentar. Es capaz de diferenciar las tipos de lecturas desde la comprensión de ese descubrimiento de relacionar las experiencias cercanas con lo que ofrece el texto. De la misma manera el profesor García (2013) concibió un tipo de lector ideal, alineado a la comprensión de mayor nivel, la crítica, donde el lector es capaz de reconocer los métodos y

los procedimientos por los cuales reconoce las ideas expresadas por el autor, y sacar conclusiones, establecer consecuencias, hacer distinciones entre un lado y otro, es capaz de refutar al autor. Además, de ser hábil en la diversidad textual y de diferentes medios que hoy están presentes en los discursos, sus diferentes polifonías exigen una demanda al lector de este siglo.

De manera reiterada sobre la concepción de lector crítico Cassany (2008) señaló cómo el lector crítico debe ser capaz de identificar el autor, sus propósitos e intenciones y motivaciones, además del género discursivo y cómo se utilizan en los contenidos de las asignaturas, en los libros, los resúmenes, los comentarios, y finalmente construir su interpretación y ser capaz de enfrentarla a los otros. En ese sentido, esa disposición, esa inclinación de tratar de llegar al sentido profundo del texto a las ideas subyacentes, a los fundamentos, a los razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). Es decir, un lector capaz de identificar al autor, identificar la práctica letrada y construir su interpretación.

De todas estas apreciaciones se concluyó en las palabras de Jurado (2008) el papel del lector crítico y su perfil más fiel al propósito de la lectura como el adminículo para ser un sujeto político:

> Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la

> comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. (p .92).

Una actitud crítica para que todos fuesen lectores críticos, estudiantes, maestros y padres de familias y poder leer todos los textos circundantes. Para responder a la pregunta ¿Qué es un lector crítico? no vista desde el ángulo del estudiante sino de todos aquellos que son parte de la comunidad académica y de la capacidad para poder leer críticamente los textos de la cultura, aunque sea con una leve sospecha. Tal vez la sospecha que permita encontrase con el texto, ser capaz de mirarlo desde su interpretación pero sobre todo no conformarse con ese estado sino describir cómo el autor constituye el texto desde el propio sentido como lector.

Competencias de lectura crítica

En estas líneas presentadas se dibujó un lector crítico que posee unas habilidades, unas condiciones y el desarrollado de unas tareas previamente, pero sobre todo unas competencias que en la lectura crítica son un campo de exploración necesario, debido a la condición de la tripartita de conocimientos, habilidades y actitudes que implica la lectura (Torrado, 1999). En ese sentido la responsabilidad de la formación en comprensión crítica supone la definición de las competencias para ser un lector crítico, es decir, responder a los conocimientos que debe tener el lector crítico, cómo utiliza esos conocimientos y por qué se identifica como lector crítico (Serrano & Madrid, 2007) .

En este proyecto, la perspectiva de competencias en la lectura crítica se abordó bajo los fundamentos de los trabajos de Freebody & Luke (1990) y Luke & Freebody (1997). Estos autores manifiestan el uso de cuatro dimensiones: descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en

variados entornos culturales y sociales, y finalmente, analizar críticamente y transformar su significado. Desde estas dimensiones se proponen la competencias de lectura crítica enunciadas a continuación: las cognitivas, las lingüísticas y discursivas, las pragmáticas y culturales, y las valorativas y afectivas.

De esta manera, el interés radicó en la importancia de concebir el tipo de lector y las competencias necesarias. Estas competencias se describieron para comprender su significado para un lector crítico. Cabe señalar la interrelación de las competencias y su papel de influencia una de la otra, sin necesidad de ningún tipo de supremacía. A continuación se explican brevemente desde las construcciones de Serrano & Madrid,(2007) en relación a las competencias de lectura crítica y al discernimiento para el papel del lector crítico:

Tipo de competencia	Definición o ámbito	Requerimientos o condiciones	Preguntas para el lector crítico
Cognitivas	Permiten la construcción de significados del texto a partir del uso de los conocimientos previos del lector y las estrategias de carácter inferencial del lector, así como su capacidad para formular hipótesis y establecer asociación con otros discursos.	- Identificar el tema. - Interpretar las opiniones, los puntos de vista o las ideologías del autor, - Formular deducciones y construir representaciones. - Tener la capacidad de valorar lo leído. - Activar las experiencias sociales y culturales del lector. - Diferenciar las voces de otros discursos presentes en el texto, sea de manera directa o indirecta. - Juzgar la validez de los argumentos. - Interrogar al texto de manera constante para interpretar desde diferentes perspectivas.	¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero? p.64
Lingüísticas y discursivas	Capacidad de reconocer el género discursivo presente en el texto	- Conocimientos para detectar la estructura, el tema, el tipo de texto, los recursos , el registro y las funciones. - Identificar la forma en cómo se organiza el contenido, ser capaz de contrastar con los nuevos formatos las similitudes y diferencias con el formato convencional e impreso. - Tener las herramientas técnicas para conocer estos nuevos formatos	¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructuras, unidades, componentes? ¿En qué se diferencia este texto de otro presentado en formato online, por ejemplo? (p.65).
Pragmáticas y culturales	Sirven para entender el discurso desde su	- Ubica los efectos del discurso en los diferentes contextos.	¿Cuál es la ideología que subyace en el texto? ¿Cuáles son las

	contexto sociocultural e ideológico, con la intención de reconocer los propósitos de su producción.	- Valida las distintas maneras de interpretar un texto. -Identifica qué dice el texto, los presupuestos y los aportes del lector. - Analiza la legitimación del poder, la justicia social y la forma en que se reproducen las opresiones o igualdades sociales. - Reflexionar sobre la visión que promueven los textos, y a quienes benefician y perjudican los planteamientos suscitados. - Escudriñar al autor, conocer su nivel de cultura e ideología la forma de producción del discurso y su influencia social y cultural.	representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye este discurso? ¿De qué manera promueve valores ciudadanos como la justicia, la tolerancia, la libertad, la democracia? ¿Qué utilidad tiene este mensaje? ¿Cómo influye en la vida social? ¿Con qué situaciones se vincula? ¿De qué modo me posicionan sus ideas? ¿Para qué me sirve ahora o en el futuro? ¿Puedo hacer uso de estos planteamientos en la solución de problemas? ¿Cómo puedo ser tolerante con estas ideas si no las comparto? (p.65)
Valorativas y afectivas	Estiman el valor del discurso de los significados subyacentes y las ideologías para la vida humana, además, permite reconocer las emocione suscitadas por la lectura y las reacciones frente a sus planteamientos	- Compartir y reflexionar sobre las impresiones de lo leído. - Apreciar el valor del mensaje y de las ideas. - Mostrar una actitud de respeto frente a los argumentos del otro. - Valorar la coincidencia de valores, ideales y creencias del lector con el texto. - La actitud crítica debe provocar la valoración de lo positivo y el reconocimiento de los planteamientos contrarios a los principios y valores personales, además del nivel de utilidad del discurso. - Aprender a dar soluciones y cómo alcanzarlas.	¿Cómo aprecio estas ideas? ¿Cuáles son los valores y actitudes que promueve? ¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas? ¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales? (P.66)

Tabla 1. *Competencias de lectura crítica (Serrano & Madrid, 2007)*

Antes de abordar las orientaciones en el campo de la didáctica de la lectura crítica es factible hacer una breve explicación de los tipos de enfoques presentes en la lectura y desde los cuales el giro didáctico perfila un propósito educativo diferente.

Smith (1971) desde el enfoque psicolingüístico consideró la lectura como un proceso de carácter interactivo, entre el lector y el texto, su idea fundamental es la información que el lector tiene en su cerebro, cobra el sentido y significado del texto porque lo demás son solo las líneas de la información o el mensaje. En este caso es el autor quién evoca un mensaje, pero es el lector

quién construye el significado con el producto de sus constructos mentales. Vista a partir de este ángulo, la lectura se considera un proceso simplemente.

Desde el punto de vista de la lectura como proceso cognitivo, se distinguieron tres niveles: literal, inferencial y crítico (Strang, 1978; Jenkins, 1976; Smith, 1963), en los cuales se abordó el proceso de la comprensión a partir de las estrategias operacionales cognitivas que pone en juego el lector para obtener significados de las páginas impresas. La idea que el lector obtiene de un texto son el resultado de la interacción entre sus propios procesos —cognitivos y lingüísticos— y las ideas expresadas por el autor del texto Stauffer, (1969). Ellis (1984) pensaba que los resultados de la comprensión lectora son el fruto de combinar las ideas, en parte extraídas del texto, y en parte, de los procesos de inferencia del lector (véase también Bereiter, C. y Bird, M., 1985, entre otros).

Desde esta concepción el lector tiene un rol activo ya que logra modificar sus esquemas en el momento de la lectura, no solo en la construcción de significados, si no en la interrelación de su bagaje, experiencias, conocimientos del tema, entre otras con las propias ideas del texto.

Por otro lado, en el enfoque sociocultural es reiterativa la idea de la lectura como práctica cultural, dada por una comunidad particular que está enraizada en hábitos, costumbres y formas de comunicación propias del contexto, que implica un conocimiento previo. De tal manera, el significado está en relación con ese conocimiento y todo ese entramado social. En este plano, la lectura se afirma como práctica sociocultural.

Una práctica sociocultural que tiene como finalidad la comprensión, cuando se lee, se comprende el mundo, su contexto social, económico, cultural y en esa comprensión de lo circundante se accede a la democracia, a la conciencia de interpretar la realidad y ser capaz de

participar en ella. Este último enfoque es tal vez, el más interesante de abordar por su envergadura alineada al propósito educativo y a la correspondencia social de formar personas, insertadas en una comunidad, académica o social pero que tiene un papel de ser humano que asumir y cumplir en la sociedad.

La didáctica de la lectura crítica

En la universidad los estudiantes acceden a diferentes materiales de información como parte de los cursos o asignaturas, desde un artículo, un documento, a un proyecto, es decir, leer es una actividad de la rutina académica del mundo universitario. Sin embargo, leer para comprender y asumir una posición después de la lectura, no siempre ha sido una constante de la formación del estudiante, más bien la idea de la lectura para aprender ha sido una práctica recurrente para el estudiante, pero no necesariamente implica el aprendizaje de un dominio de la lectura.

La comprensión de la lectura, específicamente el proceso lector ha sido uno de los procesos de mayor interés de la escuela, incluso desde los primeros años de escolaridad el énfasis recae sobre este tipo de procesos, donde la importancia está ligada a repetir las ideas del autor. En tal sentido, que la exploración académica relacionada con la lectura y la didáctica para el aula ha sido amplia. Sin embargo, en la formación de la educación superior la lectura tiene una connotación de mayor exigencia, porque no solo puede ser considerada como una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, sino como una práctica social de carácter dinámico e interactivo, desde la cual el lector está en un constante diálogo con el texto. Es decir supera el nivel de las lectura de las líneas para alcanzar las lecturas tras las líneas (Cassany, 2006).

Las prácticas letradas contemporáneas han experimentado también cambios vertiginosos. Hoy se lee más, en diversos formatos y con nuevos géneros discursivos que combinan texto escrito, imagen y sonido en Vargas, (2015). Es tal vez, la consideración de la lectura de este siglo, con sus nuevos formatos, con nuevas maneras discursivas coloca al lector en un salto hacia al abismo sobre esa forma de acceder a la diversidad textual y peor aún en un nivel de lector con un mayor dominio. Ya que la lectura supera lo impreso, con el uso de los nuevos dispositivos, las redes y la internet. Toda esta multiplicidad de cambios tienen un efecto en el lenguaje y en las prácticas comunicativas. En este sentido, la lectura crítica no puede distanciarse de los múltiples factores que están a su alrededor (sociales, económicos y tecnológicos) Kres (2013).

En concordancia, la universidad fue influenciada por esos nuevos modos, y es un reto permanente cómo la universidad responde a estos profundos cambios, pero en definitiva es un nuevo desafío en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos contextos. Estos cambios modifican estas prácticas y también la lectura académica ha experimentado cambios. En primer lugar, ya no solo se lee en hojas impresas de papel, sino a través de lo digital, la pantalla se convierte en otro entorno donde la letra es diferente y su acceso no es fijo. En segunda, porque hoy más que nunca existen diversidad de textos y discursos circulantes, la imagen, el sonido y el texto son combinables, o se convierten en uno solo, como los que se muestran sobre la argumentación, o la narración, en sus múltiples formas de organización, o están en la red con correos, chats, twitter y facebook que han cambiado la forma de acceder a la lectura (Casanny, 2012).

En este aspecto, los procesos de enseñanza y aprendizaje han cambiado y sus transformaciones implican una nueva traducción para el docente. Una nueva mirada que implicó modificar el aula, aunque la lectura siga estando en el lugar que le corresponde, el lugar de

proyecto emancipador del saber "La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento". Coll (2005) (p.5). Sin embargo, como mero acceso de conocimiento no es suficiente, debe ubicarse en su propia dimensión de valoración por sí misma.

Por ende la lectura, tiene una nueva manera de ser, una lectura denominada crítica propia de los lectores contemporáneos, por lo tanto es un componente esencial de los procesos educativos, y se convirtió en un objeto de investigación en los procesos de enseñanza sobre la formación de lectura crítica en la educación superior. Debido, a su carácter sociocultural, que va más allá de la base de la lingüística y la psicolingüística.

En este sentido, el espacio de aula de la universidad es un ambiente abierto de diálogo y escrutinio permanente para ofrecer al estudiante las estrategias de lectura crítica para sus campos de formación, "Ser un buen químico, abogado, geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina" (Cassany, 2009: p. 113). Una constante preocupación de los maestros frente a las debilidades de los estudiantes en relación al nivel de comprensión de los estudiantes, sin embargo son los docentes los responsables de la orientación de ese proceso de lectura, pues existen demasiadas exigencias para los estudiantes en torno a su nivel de lectura, pero es el maestro con su acompañamiento, orientación y guía, es quién logra avanzar a la formación de la lectura crítica.

Es así cómo en la universidad debe estar presente una didáctica de la lectura crítica donde el maestro asuma su rol preponderante de enseñar los procesos de formación en este tipo de lectura (Carlino, 2005) para que los estudiantes puedan enfrentarse a los textos y el espacio de

aula sea la posibilidad de generar el análisis de los textos traídos a la sesión de clase, por su carga cultural y social es necesario hacer las preguntas al texto y cuestionar el contenido.

Como práctica social, los textos están inmersos en contextos, que obedecen a las ideas subyacentes de las características sociales, a las formas de pertinencia grupal. De tal manera que develan las ideologías que imperan en la comprensión y producción de los textos, Van Dijk (1992).

La universidad como institución de educación superior debe ser una formadora del pensamiento crítico para la expresión de la pluralidad, en ese propósito misional de contribuir a desarrollar personas pensantes, con ejercicio pleno de su expresión y asumir los valores democráticos de su formación. En esa línea la lectura crítica como formación de ciudadanía es indispensable en el ámbito universitario.

Este nivel de habilidad, corresponde a una práctica de la lectura crítica en el aula, desde la cual se utilice como un posible referente el Análisis Crítico del Discurso (ACD), y constituya una propuesta metodológica. En este espacio didáctico se plantea el análisis lingüístico de los textos a partir de los planos de la lectura, iniciando con leer “las líneas” comprensión literal, luego “entre líneas” recuperar los implícitos convocados en el texto y finalmente “detrás de las líneas” capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor. Gray (1960; citado por Alderson, 2000). Este tipo de propuesta metodológica confluyen los aportes de diferentes disciplinas a una única y valida postura, fundamentada por el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la teoría de la enunciación, entre otras, para no solamente fundamentar el estudio del texto, sino y esencialmente dar cabida a la práctica de la lectura crítica en los sujetos.

En este largo recorrido sobre la didáctica de la lectura crítica se han presentado un número de propuestas de investigaciones, entre las cuales es evidente un arduo trabajo sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje asociadas a la lectura en la universidad, además de su carácter crítico. Se pretendió presentar varios estudios realizados a nivel nacional y de otros países que puedan ser un referente de la propuesta pedagógica y curricular a construirse en la universidad. Una de estas investigaciones compila varios estudios en el país.

En Uribe & Camargo (2011), presentó una serie de investigaciones en Colombia sobre las prácticas de lectura y escritura de la universidad. Este marco fue muy importante para esta investigación debido a las características en común de las diferentes investigaciones en relación con la lectura en el ambiente universitario. Además, de las distintas estrategias sobre la didáctica de la lectura y escritura en la universidad. En tal caso, los elementos de análisis están restringidos al campo de la lectura, debido al interés particular de abordar este aspecto en el proyecto. Además, de reconocer cómo desde la mirada de un colectivo de maestros se pensó en la lectura y en la escritura en la universidad a través de la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje, pensar desde la academia con un recorrido de cerca de 23 investigaciones con diferentes diseños metodológicos la puesta en marcha de una reflexión constante sobre el papel tan valioso de estos dos procesos en la vida de los universitarios. En este sentido solo se resaltaron los aspectos más sustancialmente relacionados con este proyecto de investigación.

El grupo de investigación INVEDUSA en el libro titulado “prácticas de lectura y escritura en la Universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda” que desarrolló por González & Vega, (2010) en un trabajo de investigación con otros docentes y estudiantes sobre la reflexión de las acciones educativas encaminadas a mejorar la lectura y

escritura, la concepción de los docentes frente a este tipo de prácticas, las distancias entre el ideal y la realidad educativa, pero sobre todo el trabajo de los diferentes maestros para desarrollar estrategias pedagógicas desde seminarios, diseño de secuencias didácticas y la evaluación de los diseños programados. Este trabajo presentó una aproximación del papel del docente de las otras asignaturas en su conocimiento de la lectura, desde una propuesta de acompañamiento y formación para ir construyendo una didáctica propia de la lectura.

Desde la cual los estudiantes posean una actitud reflexiva de su propio acto de leer y reconocer esa condición de multiplicidad de discursos, propios de la condición social de donde están insertos. Aún cuando la universidad es favorecedora de estos múltiples discursos al ser propios de los campos del conocimiento, estos están presentes en la esfera social. Debido al carácter de participación que fomenta la universidad "una de las funciones de la universidad es facilitar a las nuevas generaciones los instrumentos que les permitan una participación social plena" González & Vega, (2010) se alinea a la sentido social de su condición humana.

Esta condición genera un acceso de los estudiantes y su enfrentamiento a cualquier tipo de discursos y género por fuera de su vida profesional, para poder dar uso de su conocimiento discursivo en general. Por lo cual, en la universidad no se limita al papel del docente como orientador, -aunque es necesario- de las prácticas discursivas, sino un propiciador y ofrecedor de espacios de reflexión del lenguaje, que les permite a los estudiantes la realización de la tarea de lectura basada en indagar y preguntar sobre los textos.

En el caso de intervenciones pedagógicas efectivas fue necesario considerar en el abordaje de los problemas y desempeños específicos de los estudiantes a partir de un arduo trabajo de indagación que de manera sistemática logró el aumento de los conocimientos y las

habilidades en la lectura. En primera instancia, las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con la lectura estaban ligadas a la formación de la secundaria. De tal manera, que los maestros asumen una postura de carencia y debilidad frente al papel de los estudiantes, y acuñen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. (Carlino, 2007; Lea y Street, 1998). En esta línea al considerar la alfabetización como un proceso y no como un momento de la formación, es pertinente la necesidad de la orientación al estudiante dentro de un contexto cultural, académico y social de los conocimientos que ameritan la lectura, aspectos estos pensados como una fuente valiosa de indagación desde hace unas décadas.

Este fenómeno de indagación y reflexión sobre la alfabetización en las instituciones de educación superior es un paso a la transformación curricular, debido a la inclusión de asignaturas destinadas a la comprensión y producción de textos. Así mismo, en el desarrollo de programas de lectura y escritura como parte de políticas institucionales. Esta es una mirada de interés sobre la investigación en lectura y escritura, propias para el desarrollo de la investigación, la producción del conocimiento y con el acceso a la misma universidad. Por esta razón, la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura y las políticas universitarias debe ser un espacio en la agenda de la universidad para consolidar propuestas curriculares como parte de la cultura académica.

Sin embargo, existen muchos interrogantes sobre los procesos desarrollados en el aula y las políticas institucionales que permitieron cerrar las brechas entre estos dos aspectos, porque se reconoce en Colombia estos aspectos son incipientes e incluso la presencia de la lectura y escritura en la universidad, tal y como afirma en Arias, (2007) “La presencia o ausencia de estos procesos en la enseñanza de las disciplinas, la calidad de las prácticas de enseñanza relacionadas con ellos, lo que promueven en su disimilitud y el tipo de lector que generan, son temas con poca resonancia en los trabajos nacionales” p.18.

Este mismo estudio se refirió a las apreciaciones del cuerpo docente basadas en las encuestas aplicadas que reveló la necesidad de estar alfabetizado, en el sentido de asumir los procesos de lectura desde el dominio disciplinar y la especialidad de cada disciplina, de tal manera que se logre fomentar y desarrollar estos procesos con los estudiantes. Mientras desde la percepción de los estudiantes se apreció la comprensión lectora como un elemento restringido a evaluar la escritura, al igual que reconocieron la poca orientación para apoyar este proceso, en este sentido, la lectura se reduce a las solicitudes de requerimiento de los docentes para temáticas concretas de las asignaturas. Además, de manifestar el uso más generalizado de textos como el artículo y el ensayo, reduciendo el concepto de diversidad textual.

Cabe anotar, la lectura resultó de una asignación condicionada con tiempos, en los cuales es el docente quien decide cómo se aborda, selecciona los textos y géneros, y los momentos para su uso. En este sentido, la lectura es solo un instrumento para dar respuesta a las cátedras implementadas y su carácter de significación y sentido para la construcción entre el lector y el texto, es casi una forma de controlar, evaluar y juzgar como ejercicio de la clase y el nivel de acceso a los saberes planteados sobre algún aspecto en concreto. En una didáctica de la lectura crítica esta concepción debe superarse para generar espacios de diálogo donde la confrontación con el texto incluye al lector original, capaz de acercarse y dar a conocer sus puntos de vista, la manera en que sus experiencias se confluyen con las propuestas por el texto y son capaces de generar aproximaciones del sentido y significado del texto.

En este apartado, se reflexionó con respecto a la intervención para orientar la lectura en la universidad, debido a su uso como instrumento de enseñanza, asociado a un requisito propio del espacio universitario como una demanda del proceso académico, desde el cual se infirió que los estudiantes son responsables gracias a su esfuerzo y cumplimiento en las asignaciones de lectura,

sin embargo la orientación es restringida a la exigencia de la lectura con unas habilidades y facultades para discutir y comentar lo leído como material de lectura, ubicando la orientación a las tareas después de la lectura que asume el educando, precedido de las certezas de lo que deben leer pero sin la seguridad de la comprensión y el provecho de la lectura para la clase, e incluso por fuera de la misma. Por lo tanto los maestros tienen claridad de la exigencia de los textos, considerando la lectura de manera crítica, pero los estudiantes no alcanzan a cumplir con las pautas complejas para recuperar la lectura de los textos y se les dificulta la comprensión del proceso lector. Entonces se limita a la memorización, repetición y paráfrasis, debido a que la orientación de la lectura debe ir más allá de la acumulación de perspectivas y opiniones, incluye la interpretación del texto, en una búsqueda más ampliada y abordada de este proceso entre el maestro y los estudiantes.

Desde este estudio la orientación de las lecturas fue dada por las pautas para llevarlas a cabo y la intervención para aclarar el proceso mismo ejecutado por el docente para su interpretación (presenta los autores, los sentidos y las posibilidades de los textos abordados). Este último aspecto, de mayor frecuencia en la universidad, ya que desde la interpretación del docente sobre los textos se asuma la interpretación, dónde el lugar del educador en este aspecto es preponderante, pues en alguna medida es el único que brinda las explicaciones desde diferentes medios, para aportar nueva información o expresar saberes adicionales abordados, es el maestro quién tiene la certeza y seguridad de la comprensión, propias de las características de lectura de este como enunciador principal de la comprensión. Está función recae exclusivamente sobre el maestro. En este sentido según González & Vega, (2010) “las palabras del profesor configuran la lectura” p.49. Esto es un factor determinante del lugar que ocupa la lectura para el maestro y cómo influye en la poca intervención de los estudiantes.

Otra forma de concebir la lectura, correspondió a una forma de evaluar la comprensión de una temática, los programas curriculares presentaron un interés por encontrar las formas de evaluar la lectura o incluso cómo instrumento de sí misma. Desde el uso de instrumentos como cuestionarios o alguna forma de verificación asociada a los porcentajes de nota de los cursos de los programas. El énfasis estuvo centrado en las preguntas y respuestas por parte del estudiante para dar cuenta de su proceso lector. Así mismo, de la importancia de los controles de lectura para verificar la función de la lectura.

Desde la investigación "Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad" (Benavides & Sierra, 2013) se presenta cómo se exploró las prácticas de lectura en la universidad y la construcción de un currículo transversal, que no solo corresponde a las asignaturas de área de competencia del lenguaje, sino a las disciplinas propias de los programas de la carrera de administración de empresas, en esa articulación entre el modelo pedagógico de la universidad en el desarrollo de competencias transversales, además de los resultados surgieron dos matrices de estrategias didácticas de la propuesta para promover la lectura crítica en los estudiantes. En este sentido, fue necesario caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Escuela de Administración de Negocios con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, en el caso concreto, el interés radica en los resultados encontrados en el primer aspecto.

El diseño metodológico fue de tipo cualitativo, bajo un enfoque crítico social. En el aspecto de los instrumentos de recolección de información se implementaron la encuesta a los docentes sobre cómo orienta los procesos de lectura y escritura; y la entrevista guía da a los directores de programa Administración de empresas y coordinadores de núcleo y dos docentes disciplinares, se utilizó la revisión documental para determinar los enfoques pedagógicos

subyacentes a las prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura del curso de competencias comunicativas I y II (unidades de estudio de todos los programas ofertados). Esta fase correspondió a seis meses de ejecución.

En el estudio en la Escuela de Administración de Negocios primero se propuso dos matrices de estrategias didácticas para la propuesta de lectura crítica, luego se estableció criterios para todas las disciplinas de los programas de la universidad con respecto a la enseñanza de la lectura y se trabajó los procesos de comprensión y producción de textos.

Los criterios que se consideraron se relacionan con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la misma en clase, el significado para el programa de lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas. Una de las conclusiones de la investigación está íntimamente ligada con la necesidad de construir la propuesta de investigación del interés particular, debido a la necesidad de una propuesta interdisciplinaria y transdisciplinaria con una unidad de criterios para la enseñanza de la lectura crítica en la universidad. Así como el alto acompañamiento por parte de la universidad a cada uno de estos procesos y abrir los espacios de discusión entre la comunidad académica sobre esta necesidad.

La importancia de la investigación radica en la orientación pedagógica en la enseñanza de la lectura crítica para que gracias a la mediación docente los estudiantes acceden a procesos de lectura, para que desde cada una de las cátedras se guie a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura, herramientas para favorecer el pensamiento crítico.

La aplicación transversal de las competencias comunicativas y el desarrollo de la lectura crítica. Es evidente la necesidad de una clara intención de ayudar a los estudiantes a desarrollar

las habilidades de lectura crítica, cuando el docente no tiene un propósito pedagógico con relación a este aspecto. Por su alto nivel de asignaturismo, asociada a la creencia de una sola asignatura tiene la importancia y habilidad para llevar a cabo este tipo de procesos, entonces asume un papel distante y poco participativo desde donde no se involucra en su papel de orientador.

La unificación de los criterios del qué y cómo enseñar en estos procesos de lectura y la coordinación curricular para lograr que todas las disciplinas asuman el reto de la orientación pedagógica es una puesta en marcha de la didáctica en la universidad. Al igual, la consolidación de políticas institucionales con programas que atienden a toda la población de la universidad. Este es uno de los retos más importantes y valiosos para la consolidación de una propuesta real y de impacto para la universidad en la formación de la lectura crítica.

(Guzmán & García, 2015) en la investigación "la alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo" presentó un interés sobre las variables que definen la alfabetización académica en la universidad (criterio) y las prácticas de los docentes y discentes en este proceso (predictores). Desde la aplicación de un cuestionario sobre hábitos lectores en estudiantes universitarios con una pregunta seleccionada para los rasgos de la escritura epistémica o crítica, como la mejor medida de alfabetización académica. Además, de los factores que influyen en la alfabetización académica, valoradas por una escala de Likert sobre las dimensiones de cultura alfabetizadora, creación e ingenio, producción y consumo cultural, cultura de la memoria y alfabetización académica. Con una muestra de los estudiantes de licenciatura de educación infantil y educación primaria, por la propia influencia que ejercerán a futuro sobre los habilidades de lectura y escritura, con un total de participación voluntaria de 513 estudiantes de 820 de los programas, para una participación del 62,56%.

La importancia de los resultados de esa investigación fue determinar la adquisición de la alfabetización académica de los estudiantes en dependencia en gran medida de las prácticas docentes en cuanto a los métodos de enseñanza y las tareas propuestas a los estudiantes. Los estudiantes que presentaron prácticas docentes favorecedoras desarrollaron una alfabetización académica propia de la exigencia del mundo universitario. Los datos revelaron que alrededor del 50% de los docentes nunca o pocas veces comentan la bibliografía en el espacio de la clase. El 60% nunca o pocas veces demanda la elaboración de trabajos escritos con opiniones críticas argumentadas. En el caso de los docentes faltó orientación pedagógica clara sobre la intención de la lectura en el aula de clase. Respaldada por los datos de los estudiantes que revelaron el 67% de estos nunca o pocas veces leen artículos de revista. El 70 % de los estudiantes nunca o pocas veces realizaron comentarios críticos después de lo que leen. El 54% de los estudiantes nunca o pocas veces leen textos complementarios cuando tiene problemas de comprensión. Estos datos plantearon una probable visión del escaso uso de estrategias de aprendizaje desarrollados por los discentes para la lectura. En relación con este paradigma de la alfabetización académica es necesario revisar las prácticas de los docentes como un referente esencial de la mejora de las prácticas de aula y el concepto de comunidad de práctica sociocultural, denominado el mundo universitario. (Lave & Wenger,1991; Zavala,2011).

En la investigación de Maya (2011) en el artículo una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín presentó de manera intencionada la incidencia de los aportes teóricos de la lingüística textual y el análisis crítico del discurso en la lectura crítica, para demostrar mejores resultados en el análisis e interpretación textual. Este estudio desde un enfoque mixto, y de tipo descriptivo comparó el nivel de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a la universidad, con una muestra de tres correspondientes desde el primer semestre de

2008 a primer semestre de 2009, con el 10% de la población total de estudiantes de cada curso relacionado con el lenguaje. En ambos grupos se aplicaron pruebas iniciales y finales con temas como microcurrículo, el resumen como comprensión de lectura y los niveles de lectura desde las orientaciones de Cassany (2006), lo cual evidenció como resultado que las macrorreglas de Van Dijk (1983) son una estrategia óptima para la comprensión de los textos, además del avance en la utilización del modelo de la lectura crítica para tener conocimiento del autor, conocimiento discursivo argumentativo y la posición del autor.

En definitiva, comparó los grupos, en el curso orientado por la lectura crítica y el análisis crítico del discurso se logra cambios significativos y se pudo determinar que los estudiantes tiene una concepción más clara de la lectura crítica y se han apropiado del modelo para tener una formación de lectores críticos funcionales.

Carlino (2005) las instituciones precisaron ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, -si quieren que todos los graduados los alcancen-. Es esa idea preconcebida se consideró a la lectura como un proceso aprendido, como una responsabilidad de la secundaria o de los primeros semestres, que asume como un proceso implícitos, de los cuales el maestro y la universidad no están tan comprometidos en desarrollar, a menos que sea labor de las propias asignaturas de esa competencia, debido a la idea fuerte y recurrente que los estudiantes deben aprender solos, porque están en la universidad.

Escasos profesores en nuestro entorno fueron conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al

dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar.

Los profesores deben estar interesados no solo en enseñar sus conocimientos disciplinares, sino sus prácticas de lectura. La lectura es una actividad integrada al pensamiento y a la escritura, por lo tanto ameritan la necesidad de ser un buen pensador crítico y un buen escritor, para ser un lector crítico.

En este sentido, la propuesta latinoamericana valiosa para esta investigación, fueron las aportadas por Carlino (2013), como investigadora argentina, en el recorrido y seguimiento de su investigación en los escenarios de la educación superior. Sus aportes evidenciaron un largo camino de diez años, abordado desde los conceptos de lectura y escritura, hasta ahondar en la concepción de alfabetización académica e incluir la alfabetización crítica. En sus inicios planteó un especial énfasis con los resultados de los niveles de comprensión crítica de los estudiantes, hasta desarrollar talleres y programas, pero sobre todo la importancia de la alfabetización crítica no solo en los estudiantes o para los estudiantes, sino en la necesidad de ser un recurso de los docentes como parte de la estructura académica, entendida como una práctica social que debe ser una necesidad de común acuerdo entre el profesorado de la universidad. En definitiva , Carlino (2013) señala "Una actitud crítica en la dialéctica enseñanza y aprendizaje". p.148.

Es tal vez, la propuesta de mayor incidencia por su amplio recorrido y un referente valioso para una práctica de lectura crítica en la universidad donde se potencie el pensamiento crítico, el uso de la diversidad y complejidad de los textos que circulan en el mundo académico, y más aún de la variedad de los diferentes tipos de textos propios de todas las asignaturas de las áreas de formación disciplinar y profesional de la universidad, y su perentoria y urgente

necesidad de un lector crítico, como un compromiso en pausa de las mismas exigencias de la formación en la educación superior.

Otro elemento importante, es el artículo de "retos de la lectura contemporánea" con Vargas (2007) donde se presentó un recorrido estructurado de Cassany como autor y como un productor de la conceptualización de la lectura crítica. En este documento se centró la discusión en la complejidad de la lectura contemporánea, sobre todo al inscribir y proponerla como práctica social en este siglo XXI, al superar la premisa del acto lingüístico. En este sentido, aparecieron unas transformaciones del acto de leer derivadas de la globalización, del influjo de internet, del aprendizaje de los idiomas y la democracia. Enfatizando en Cassany (2006) "Todos tenemos que leer y comprender para ejercer nuestros derechos y deberes" (p.12).

Es clave resaltar las características de la lectura crítica en contraposición de la lectura acrítica, en el sentido de su dinamismo en los significados y el diálogo permanente de varios lectores en su construcción de interpretación social y en la adecuación al contexto teniendo en cuenta implícitos (Cassany, 2012). Además, como se evolucionó de los recursos del código propios de la decodificación del sistema escrito, hacia el uso de recursos del significado y pragmáticos para llegar a los recursos críticos por su capacidad de rol crítico en que analiza los valores, las actitudes y las ideologías, que constató distintos niveles de la literacidad crítica. Sobre todo, por la posibilidad de encontrar las confluencias de la lectura y literacidad en el sentido crítico, y reconocer las aproximaciones teóricas para permitir la claridad de la alusión de la lectura crítica

Finalmente, en este capítulo se pretendió mostrar las aproximaciones teóricas de la lectura crítica desde autores como Serrano y Cassany, teniendo en cuenta algunas concepciones

como la alfabetización crítica y la literacidad crítica de marco de apoyo, al ser la lectura de este tipo solo una dimensión dentro de este gran entramado de práctica social. En este sentido, el proyecto de investigación aludido a la formación de la lectura crítica en la universidad y su concepto como campo de la enseñanza de las diferentes disciplinas del programa de pregrado, es el interés más real y notorio para comprender cómo hoy los estudiantes están en un mundo cada vez más complejo y donde la exigencia de ser lector crítico atenúa la toma de decisiones primarias, básicas, así como también de su correspondencia social con las deliberaciones de su entorno. Es una corresponsabilidad de la educación brindada por la universidad, y en el maestro que asume su sentido de identidad holística al orientar los procesos de comprensión del mundo a través de la lectura, y en un alta envergadura lograr generar los procesos para el desarrollo del análisis, la divergencia, los puntos de vistas, las valoraciones razonadas para constituir un elemento como la crítica, parte del desarrollo académico desde el mismo acto de leer.

En ese recorrido por el transitar docente se planteó la necesidad de la comprensión y la reflexión de una realidad cómo la importancia y el aporte de la formación de la lectura crítica en el estudiante de pregrado de la carrera de Administración de Empresas. Al entender como este manifiesto de propósito educativo se alineó al Proyecto Institucional (PI) de la universidad y es capaz de transformar la práctica del aula, tan constante, diaria y permanente que se convierte en el pequeño microcosmos. Debido a que su naturaleza, no solo la formación de un cúmulo de conocimientos sino cómo se derivan potencialmente en la necesidad de describir ese espacio de aula, de tal manera que permita una reflexión de este acto educativo.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

Método de investigación

Este estudio de cualitativo pretendió reconocer el aporte de la formación en lectura crítica de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia, con base en las concepciones sobre el tema en el ámbito académico de la universidad por parte de los estudiantes, de los docentes y las directivas. Para lo cual, se propone una metodología cualitativa con base en el análisis de documentos, uso de entrevistas semiestructuradas y grupos focales; la observación como un elemento indispensable de la posibilidad de reflexionar sobre el objeto de estudio. Las categorías de análisis propuestas para esta investigación están basadas en la revisión de la literatura con respecto al problema de investigación, los resultados de algunos referentes de experiencias desarrollado en el país y en otros países. Cabe señalar el período de ejecución de esta investigación comprendió los años de 2016 a 2017.

Este proyecto es de carácter cualitativo porque surge de la necesidad de interpretar una situación en particular y comprender cómo se desarrolla, en este caso concreto, la comprensión de la importancia de la formación en lectura crítica de los estudiantes del programa de Administración de Empresas desde la mirada académica, pedagógica y ciudadana; a partir del accionar del maestro como sujeto orientador y desde la construcción académica de la universidad como institución para garantizar este tipo de desarrollo; además de comprender cómo desde la descripción de las experiencias, actitudes, capacidades y percepciones de los estudiantes de la concepción de la lectura crítica como un elemento de la ciudadanía, el papel del maestro como lector crítico y como orientador de este tipo de práctica desde los saberes propios de la disciplina

y sobre todo para interpretar la forma en cómo la universidad presenta una propuesta curricular y pedagógica que es transversal al proceso educativo como una herramienta de análisis de la realidad *(*Hernández et al., 2010).

El propósito como investigador de la educación es significativo y valioso en la medida en que se adentra en la comprensión de una experiencia en la universidad, la formación de la lectura crítica, como un punto de encuentro del papel del maestro y de las mismas exigencias del estudiante como un nuevo lector, en la cual no debe limitarse a la formación del ámbito profesional sino la calidad de la formación en la persona. Esta metodología cualitativa se presentó desde un *enfoque descriptivo* que pretendió el análisis de un contexto determinado como el espacio universitario en un aspecto específico como la lectura crítica, como un elemento cultural del lenguaje en la academia con los significados que le han dado desde la comunidad universitaria a ese fenómeno en particular y finalmente se presentaron los resultados que dio énfasis a unas formas de organización de esos significados en torno a la formación de la lectura crítica (Hernández, 2006).

En sintonía con la investigación descriptiva "la cual busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice" (Hernández (2006) p, 82). La propuesta de investigación está fundamentada en la especificación de los rasgos más importantes en la indagación del porqué de la importancia de la lectura crítica en la educación superior como un problema a dar una respuesta a partir del proceso de recolección de información y el análisis para la interpretación que permitió la comprensión del objeto de estudio seleccionado desde las diferentes miradas de los estamentos que componen la comunidad universitaria. En este proceso investigativo según (Bernal, 2010) se detallaron las categorías seleccionadas determinadas por: competencia, rol del lector crítico, modelo pedagógico y

práctica docente para mostrar, narrar e identificar rasgos, situaciones y características de la lectura crítica en la educación superior desde la delimitación de las mismas. Teniendo de base las preguntas directrices formuladas para esta investigación, precisada desde el objetivo general en el siguiente interrogante: ¿Por qué es importante la formación y desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del programa de Administración de Empresas como eje transversal en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja? y en la cual se compelen desde los objetivos específicos a partir de los siguientes cuestionamientos: *En el primer objetivo* con la categoría de competencia: ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes para ser lectores críticos? . Con respecto *al segundo objetivo* en la subcategoría de concepciones de lectura crítica se estableció el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes y maestros del programa ?. seguidamente, el *tercer objetivo* ligado a la categoría de modelo pedagógico se plantea: ¿Cuál es la coherencia entre el modelo pedagógico y la formación de la lectura crítica en la universidad? por *último objetivo específico* se alude a ¿ Qué prácticas de lectura crítica favorecen el desarrollo de las competencias? soportados a través de instrumentos como la entrevista, el grupo focal y la revisión documental.

En otro sentido, durante la investigación cualitativa se plantea una estructura en la cual se consolidó a partir de la interpretación de todo el proceso de indagación y búsqueda del problema abordado. Esta visión de Cisterna (2005) resume todo el proceso investigación desde las secciones y los elementos integrantes de este tipo de metodología.

Sección	Elementos integrantes	Funciones esenciales
Planteamiento problemático	Enunciación del campo temático en que se investiga; definición del objeto de estudio y planteamiento del problema; entrega de los antecedentes claves para contextualizar el problema que se investiga; enunciación de las preguntas de investigación; formulación de los objetivos; definición de premisas, supuestos o ejes temáticos que orientan la investigación.	Comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación.
Marco teórico	–Revisión bibliográfica; discusión teórica.	Informar una revisión reflexiva y discutida de la literatura especializada, actualizada y pertinente al ámbito temático de la investigación.
Diseño metodológico	–Declaración acerca del tipo de investigación que se realiza; declaración de la unidad de estudio y de los actores o sujetos que se estudian, con su correspondiente agrupación en estamentos (si correspondiera); definición de los instrumentos que se utilizan para recoger la información y definición conceptual y operacional de las categorías y subcategorías apriorísticas; declaración de los procedimientos centrales que guían el proceso de análisis de la información.	Dar cuenta de forma precisa, del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica.
Presentación de resultados	–Presentación de resultados por cada instrumento en cada estamento; triangulación de la información.	Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica.
Discusión de resultados	–Interpretación de la información y construcción de las tesis propiamente tales que surgen desde la investigación.	Construir conocimiento.
Conclusiones	–Síntesis de la investigación; enunciación de las nuevas aperturas problemáticas que han surgido a partir del proceso investigativo que se ha realizado.	Sintetizar el trabajo realiza- do y recapitular en torno a las interrogantes de la investigación.

Tabla 2. *Estructura de una investigación cualitativa (Cisterna, 2005)*

Durante el desarrollo del proyecto se da un orden cíclico desde el planteamiento del problema, la formulación del marco teórico para sustentar el problema, la construcción de un diseño metodológico cualitativo en un marco de investigación descriptiva, en la definición de los instrumentos para sustraer las categorías para la presentación de los resultados de manera detallada desde cada estamento y /o instrumento para la interpretación de los resultados a través de las conclusiones que permita sintetizar todo el proceso.

Para el diseño metodológico se consideraron cinco fases del proceso de investigación presentadas en la siguiente tabla:

N	Fases	Proceso	Evidencias	Coincide raciones
PRIMERA	Document ación	Análisis de contenido de lectura crítica	Documentos de bases de datos a nivel internacional, latinoamericano y local Documentos institucionales como el PI modelo pedagógico Programa curricular Resultados de Prueba Saber Pro 2015-2016	
		Elaboración de las categorías de análisis en la formación de la lectura crítica	Competencia Rol del lector crítico Modelo pedagógico Práctica docente	Lineamiento de la lectura crítica
SEGUNDA	Identificación de objetivos para el Establecimiento de categorías de análisis	Objetivo 1	*Categoría de competencia* Subcategoría de niveles de desempeño y Concepciones de LC *Categoría de rol del lector crítico* Subcategoría de concepciones	Planteamiento del diseño de las técnicas e instrumentos, criterios de conformación y aspectos a considerar para la implementación
		Objetivo 2	*Categoría de modelo pedagógico* Subcategoría de propósitos educativos y propuesta curricular	
		Objetivo 3	*Categoría de práctica docente* Subcategoría de tipo de práctica	
TERCERA	Aplicación de instrumentos y técnicas	Refinamiento de las categorías: Aplicación de cada uno de las técnicas e instrumentos	Análisis de contenido con atlas.ti y selección de la información Guía de indagación de entrevista semiestructurada Guía de indagación de grupo focal Prueba de lectura crítica del ICFES 2015-2016 Prueba de lectura crítica docentes 2016	Validación de expertos Diferentes estamentos Estudiantes Aplicada por la universidad

		Unificación de la metodología para la entrevista y el grupo focal	Metodología grupo focal presentación actividad, participantes y el entrevistador/ moderador, duración, información sobre su condición de participante, la solicitud del permiso, desarrollo de la guía de indagación. En el caso de la entrevista, preparación y anticipación con el guión, realización entrevista presentación el propósito, la forma como se registrará la información (escrita y grabada). Se tiene en cuenta las preguntas adicionales que surgieron en el momento para obtener mayor información	Principios éticos con cada instrumento, confidencialidad el investigador
CUARTA	Procesamiento de datos	Transcripción de la información de cada entrevista aplicada a cada estamento Del grupo focal de estudiantes	Escritura manual de manera textual de las respuestas de participantes Codificación	la elaboración del documento con los aspectos centrales de le lectura crítica en la universidad
		Análisis de documentos desde el análisis de las categorías	Atlas.ti software cualitativo utilizado para la revisión de las categorías Codificación por líneas de acuerdo a la página	
QUINTA	Resultados	Detallado por categoría y subcategoría relacionada con los objetivos Triangulación de técnicas e instrumentos / estamentos	Con los técnicas, instrumentos, bitácora con el análisis de cada dato modelado por el sistema de categorías elaborado a manera de síntesis. La síntesis a modo de tablas que permita contrastar los datos proporcionados	
	Conclusión: El método de comparación constante va otorgando los significados desde los segmentos y el descubrimiento de las categorías para definir las unidades de análisis relacionadas con los datos que representan (Hernández et al., 2010)			

Tabla 3 Fases del proceso investigativo

Cada una de las fases permitieron organizar el proceso investigativo, en la tabla se aprecia cada una de sus denominaciones, en el proceso llevado a cabo en sus momentos dentro del estudio y un nivel de explicación basado en las evidencias que arrojó cada una de estas fases y consideraciones correspondientes a cada aspecto abordado como a parte de la comprensión de la formación de la lectura crítica en la universidad.

Población de estudio

La población de estudio corresponde a los estudiantes de tercer semestre y docentes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia de la seccional de Barrancabermeja.

Selección de la población de estudio

Para la selección de los estudiantes del programa de Administración de empresas se presentó por conveniencia debido a la accesibilidad de la información y como parte de los cursos orientadores de las humanidades. Este grupo de estudiantes cuenta con una edad aproximada entre los 18 años hasta los 30 años de edad. Esta es una característica propia de la conformación de los cursos, la variedad de las edades por su oferta institucional. Otra característica de la población sujeto de estudio, correspondió a su condición de ser laboralmente activa, de los cuales la mayoría ejercen cargos en diferentes empresas de la ciudad. Además del grupo de docentes vinculados de manera activa al programa de pregrado con diferentes modalidades de contratación y son orientadores de los diferentes cursos de la oferta del semestre, con un perfil profesional asociado a la Administración de Empresas y afines, y con varios años de estar colaborando en la universidad como docentes.

Contexto

La Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) tiene aproximadamente 48 años de funcionamiento. Su procedencia correspondió a la denominación de cooperativismo social, una característica particular y propia de este tipo de entidad, tal y como señala UCC (2008):

> La Universidad Cooperativa de Colombia es una corporación sin ánimo de lucro, de carácter no oficial e interés social y utilidad común. Institución Auxiliar del Cooperativismo (Res. 501 mayo 1974 de Superintendencia de Cooperativas) con Personería jurídica otorgada por la Superintendencia de Cooperativas, después DANCOOP, hoy DANSOCIAL (Res. 599 Agosto 1968); reconocida como Universidad por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución 24195 del 20 de diciembre de 1983 y como Universidad del Sector de Economía Solidaria con la Resolución 1850 de julio 31 de 2002 (Universidad Cooperativa de Colombia Párrafo 1).

En el proceso de renovación como universidad se contempló la apertura de la presencia de la universidad en diferentes partes del territorio nacional. Esta presencia se le asignó la denominación de seccionales, de las cuales su aparición corresponde a la década de los años noventa. En este caso específico, este proyecto de investigación se desarrolló en la seccional Barrancabermeja. Ubicada en la Calle 60 No. 28-129 en el sector de la Floresta Baja. Tiene una oferta académica de cinco programas de pregrado como son Psicología, Derecho, Administración de Empresas, Contaduría Pública y la apertura en el año 2015 de la carrera de Ingeniería Industrial.

La universidad presentaba un horario académico de dos modalidades: diurno y nocturno. En el cual este último es el de mayor preferencia debido a la gran cantidad de estudiantes dedicados al campo laboral, por lo cual este tipo de horario les permite continuar sus estudios de educación superior, siendo una característica propia de la universidad al corresponder al principio del sector solidario, eje central de la universidad UCC, (2015). Además, es el horario de mayor concentración de estudiantes. Cabe agregar en el horario diurno se ofrecen los programas de piscología, derecho e ingeniería industrial.

La universidad cuenta con una de las mejores infraestructuras física y tecnológica del municipio y la región del Magdalena Medio. Debido a la inversión financiera correspondiente al año 2012 para contar con instalaciones de calidad. En este aspecto, se alineó a los objetivos estratégicos de la universidad y corresponde a un óptimo servicio de prestación a los estratos socioeconómicos comprendidos desde el uno hasta el cuatro.

Por otra parte, el marco general de la PI de la universidad UCC, (2015) estuvo fundamentada en el principio de la economía solidaria, como eje principal, el cual consiste en el sentido social de la destinación de los programas a un grupo de personas que no tenía acceso a la educación superior. En este caso como la universidad es capaz de profundizar en un concepto de solidaridad para ser sensible frente a la correspondencia social de proponer mucho más allá de la economía capitalista y dar respuesta a los retos de este nuevo siglo. Este elemento es primordial para reconocer como la institución está dentro del marco de su constitución agregada de empresas de economía solidaria, inclusive en su historia de constitución es evidente el proceso de cooperativismo, al ser fundada en 1958 precisamente como Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO) y su interés de vinculación con el sector productivo, por ser consideradas una de las pocas universidades basadas en la economía solidaria.

Además, en el PI (2013) se presentó los principios fundamentados en profesionales con criterios políticos, una universidad abierta y flexible, que con una mirada hacia el futuro, de carácter nacional y regional y con una alta responsabilidad social universitaria, que redundan en su servicio educativo y el interés de impacto en la sociedad colombiana. En este marco del horizonte de la universidad es preciso mencionar los valores que fomentan como comunidad universitaria, tales como la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad que

ciertamente representan el fundamento para la construcción de una nueva sociedad, vista desde la propuesta académica.

En este sentido, la propuesta académica de la universidad está centrada en el carácter polisémico de los referentes educativos, desde la mirada del contexto basada en la características de la sociedad de la información y el conocimiento con autores como Carnoy (2001), Gergen (1992) y Castells (2000) (citado en PI, 2013, p. 8). Una universidad contemporánea capaz de generar conocimiento y procesar la comunicación para la resolución de problemas de la sociedad.

En la visión antropológica la universidad concibió a la persona como su más importante aspecto de la formación integral, debido a la dignificación de la misma desde la acción educativa para la transformación social. Igualmente, en su visión epistemológica afirmó la necesidad de dar respuestas sociales a partir de la construcción del conocimiento mediado por las representaciones de los participantes del acto educativo. Así mismo, abarcó un concepto de educación en el plano de desarrollo de la persona como objeto de la labor educativa. En este sentido recalca el compromiso del docente como elemento esencial al contribuir a la formación de estudiantes como seres solidarios y con criterios políticos y agrega el ser responsable de mejorar las prácticas educativas, adecuar el plan de estudios y usar metodologías de aprendizaje y estrategias de enseñanza de acuerdo a este tipo de estudiante.

De la misma manera, en los lineamientos curriculares de la universidad se esbozó un proceso de innovación permanente, al generar procesos continuos de autoevaluación institucional que permitieron mejorar el plan educativo y al mismo tiempo el proyecto institucional, en total coherencia con los planteamientos teóricos y el ejercicio cotidiano de los planes de estudio. De

esta manera, la enseñanza universitaria está basada en la pertinencia, la integralidad, la flexibilidad y la interdisciplinariedad. Esta última característica como estrategia de la solución de problemas, al ser capaz desde distintas perspectivas de abordar una realidad, ese diálogo constante entre las disciplinas para ampliar la mirada y dar soluciones integrales. Un referente importante como marco de la propuesta de investigación al concebir la formación de la lectura crítica como una necesidad de aprendizaje aportante de las diferentes campos de conocimiento del programa de Administración de Empresas.

Por otro lado, es importante señalar el tipo de metodología de la institución, denominada Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA) distribuida en cinco momentos: instrucción directa, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, acompañamiento y socialización (Mora,2005). Estos momentos permiten concretar las horas de acompañamiento directo entre el primer y los dos últimos momentos. Además, de las horas de acompañamiento independiente con la presencia del aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. En esta metodología la diferencia de los momentos atiende a la particularidad de la concepción de un aprendizaje orientado por el docente pero donde el estudiante es el protagonista de su desarrollo académico.

Seguidamente, en el balance social del año 2015 la universidad presentó el modelo de competencias como eje innovador al ser parte de ese proceso de construcción y cambio de la formación por un período cinco años para la acreditación de calidad. La competencia es señalada en el marco del PI (2013) como una “capacidad de utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (p.25) . Es decir, la articulación del saber (conocimientos), el hacer (habilidades) y el ser (actitudes y valores) en un contexto para dar una respuesta pertinente

y situarse en el mundo. Un marco conceptual que no está distante de las premisas de competencias del enfoque contemporáneo. Incluso se alineó a la evaluación de competencias de la Prueba Saber PRO y referencia las competencias genéricas, las competencias disciplinares o transversales al área y las específicas o profesionales desde ese sustento, pero con algunos elementos particulares como los núcleos de economía solidaria y cooperativismo, humanidades e idioma extranjero.

El modelo de competencias tiene como propósito de manera reiterativa la necesidad de incidir en las dinámicas sociales del país y en una realidad puntual, el posconflicto para dar soluciones al contexto, según el documento.

Otro documento referencial para comprender el horizonte de la universidad correspondió al plan estratégico nacional "Navegando Juntos 2013 a 2022", debido a que en el año de 2016 se presentó una nueva visión de la universidad en el Acuerdo 295 del 28 de junio, el cual resuelve la reformulación del concepto de competencias y la aparición del concepto de multicampus, por su presencia en diferentes ciudades del país y entornos sociales con una propuesta académica de carácter presencial y virtual. Finalmente, la evolución del concepto de formación de educación por su condición de acción comunicativa de diálogo permanente entre docente y estudiante que mediante la argumentación valida este tipo de intercambio de la comunidad universitaria y de experiencia personal que logran dimensionar al ser humano.

En la actualización, la visión se direccionó al reconocimiento y desarrollo de la investigación; como generación de conocimiento y como vía para dar respuesta a los problemas, el fin último es la transformación social y la reincidencia del enfoque de competencias; en el uso las capacidades y los aprendizajes significativos para afectar el contexto. En este mejoramiento

continuo permeó en la acreditación y certificación de calidad como un nuevo reto de la universidad desde diferentes ejes estratégicos hasta el 2022 que permitan tener un posicionamiento y la consolidación de una imagen institucional.

En el caso específico de la sede en Barrancabermeja cuenta con una población estudiantil de alrededor de 1.273 estudiantes registrados hasta el segundo semestre de 2016 y con una organización administrativa por facultades que corresponden a los mismos programas. Además, en la mayoría de programas solo existe un grupo de estudiantes por semestre.

En relación al programa de Administración de Empresas de Barrancabermeja cuenta con 33 profesores de diferentes tipos de vinculación, tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra, con un total de 261 estudiantes adscritos al programa. Con Código SNIES 1626 Registro Calificado Resolución No.13065 de Agosto 05 de 2014, aprobado por el Ministerio de Educación Nacional con una vigencia por 7 años. Cuya misión y visión están alineadas a prestar un servicio de calidad en los aspectos administración, evaluación de proyectos de inversión y finanzas, abiertos a toda la comunidad empresarial, académica y en general.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En este estudio las técnicas de recolección de la información fueron: el análisis de y grupos focales (Martínez, 2011) mientras los instrumentos estaban basados en la entrevista semiestructurada y la prueba piloto de lectura crítica. Luego se describió el nivel de contenido de cada uno, además de la prueba de competencia de lectura crítica. (Guía de indagación para la entrevista semiestructurada y el grupo focal).

Análisis de documentos esta técnica de revisión de los documentos pertinentes, entendidas como fuentes secundarias en relación con el análisis y los temas más relevantes de esta exploración documental sobre la formación de la lectura crítica en la universidad, las investigaciones previas sobre la didáctica en relación a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje para la lectura crítica dentro del marco de referencia de la educación superior con el uso de análisis de lectura y memos analíticos para subrayar las ideas relacionadas con el objeto de estudio. A partir de la exploración de bases de datos y libros que son un referente teórico necesario con el uso de fichas de contenidos y datos que registraron la información más relevante a suministrar. Además, de los documentos institucionales y registros fílmicos y visuales que permitieron contrastar los resultados de los instrumentos a aplicados, Bernal (2010). En el caso de esta investigación la revisión documental se realizó desde el software de análisis cualitativo Atlas.ti en el cual se agregó cada uno de los documentos seleccionados correspondientes al "acuerdo 147 de 2013 modificación del Proyecto Institucional", "Sistema institucional de Evaluación por competencias Marco teórico sobre competencias genéricas: razonamiento cuantitativo y lectura crítica" a partir de la selección de las ideas o apartes asociadas a las categorías que contiene la información del documento. En este software se revisa constantemente la relación con las categorías seleccionadas. Otro documento fue la "Propuesta para trabajar el currículo por competencias", en la que se realizó la revisión manual por ser un documento impreso entregado por la dirección académica de la universidad para permitir señalar las ideas contrastadas a la luz de las categorías. Además otros insumos fueron los registros fílmicos de la dirección de programa de la universidad circulados en la web con la denominación de: denominados: "Educación por competencias" y "Evaluar las competencias en la educación superior".

Grupos focales en este grupo de discusión guiada desde un conjunto de preguntas que fueron seleccionadas con el objetivo de conocer de manera directa las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes de manera más profunda, para obtener una multiplicidad de miradas sobre su propia condición de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes implicados en la formación de la lectura crítica. Esto permitió concentrar el tiempo y los recursos para el desarrollo de las sesiones, con la participación de un grupo de 8 jóvenes según las características de los estudiantes de Administración de Empresas del tercer semestre. Con unas sesiones de 1 a 2 horas máximo para la apertura y el cierre, además del tiempo de preparación para las personas. En el cual esa fase preparatoria fue importante para tener claridad sobre los conceptos a utilizar y tener presente el objetivo de esta conformación (Myers, 1998). Teniendo en cuenta la guía de indagación para grupos focales elaborada (apéndice 5).

Entrevista semiestructurada instrumento que permitió ir introduciendo los aspectos a conocer sobre el lector crítico, sus concepciones y características, las implicaciones de la universidad desde su propuesta curricular y el rol del docente desde su práctica de aula. Esta entrevista se basó en una guía diseñada teniendo en cuenta las categorías de análisis (apéndice D). Además de haber tenido en cuenta las preguntas que surgieron en el momento mismo de la entrevista o del proceso de obtención de la información. Esta técnica permitió recolectar los datos desde los diferentes estamentos de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y directivas). Se debió tener presente el nivel de interrelación con el entrevistado para permitir un registro con la mayor exactitud posible. (Bernal, 2010),

Prueba de competencias de lectura crítica corresponde a la Prueba Saber Pro de aplicada por el ICFES (2015), según el Instituto este examen se desarrolla con los estudiantes de pregrado

del país que han cursado el 75% de los créditos de cualquier programa de formación. En este caso la prueba evalúa una de las competencias genéricas denominada lectura crítica, con el propósito dar cuenta de la ccomprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto. Las competencias a evaluar corresponde a: "(1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido" (p. 4). Con tres tipos de niveles de desempeño con sus descriptores de acuerdo a los alcances del estudiante, desde un nivel 1 de no alcance de los mínimos hasta el nivel 3 que implica un mayor dominio debido a su carácter de complejidad creciente. La prueba corresponde al apéndice 7.

Se expuso los criterios de inclusión y exclusión para la investigación:

Criterios de inclusión

- Se incluyó la directiva de la universidad y la decana del programa.
- Se incluyó docentes y estudiantes propios del programa seleccionado.
- Los docentes y estudiantes que aceptaron participar en el estudio.

Criterios de exclusión

- Se excluyeron del estudio los profesores de los otros programas de la universidad.
- Docentes y estudiantes con limitaciones para participar en el grupo de investigación.

Prueba piloto

La prueba piloto aplicada correspondió a una Prueba Saber PRO diseñada por el ICFES en el año 2015 con ítems aplicados en el año 2016. Con este instrumento se pretendió determinar el nivel de lectura crítica de los estudiantes de la universidad con las competencias que evalúa el nivel de dominio de este tipo de prueba y determinar cómo se relaciona con los resultados de la prueba Saber Pro del año 2016 de los estudiantes del programa de Administración de Empresas.

> "Esta prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado" (ICFES,2015).

Este tipo de prueba permite conocer el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en este caso específico, de una de las competencias genéricas para brindar información sobre los factores que inciden en los resultados académicos y saber si existe un avance hacia la mejora del proceso educativo en la educación superior desde los referentes de evaluación de este nivel de formación.

En la interpretación de los resultados es necesario tener claridad los siguientes criterios (ICFES, 2015):

- **N:** número de estudiantes que respondieron el módulo en el grupo de referencia.
- **Promedio:** corresponde al promedio de los puntajes de los estudiantes que respondieron el módulo en el grupo de referencia.

- **Desviación estándar:** es una medida de dispersión de los puntajes de los estudiantes en el módulo. Expresa la magnitud en la cual la mayoría de los puntajes se aleja,”hacia arriba“ o ”hacia abajo“, del promedio en el grupo de referencia.
- **El puntaje** es el resultado cuantitativo que se obtiene a partir de una valoración de las respuestas dadas a las preguntas de cada módulo. Este resultado se presenta en una escala con media 10 y desviación estándar 1.
- **El quintil** corresponde al grupo que resulta de dividir en cinco partes el total de los estudiantes del grupo de referencia que presentó cada módulo. En el quintil I se ubican los estudiantes con los puntajes más bajos en el módulo y en el quintil V la proporción con los puntajes más altos. Cada quintil comprende aproximadamente el 20% del total de evaluados en un módulo y en cada grupo de referencia.

Estos criterios son el marco de interpretación de los resultados de este tipo de prueba estandarizada aplicada en el país.

Finalmente, teniendo claro las técnicas e instrumentos de la búsqueda de los datos mencionados anteriormente es necesario presentar los elementos fundamentales para la recolección de la información en el proceso investigativo desarrollado por medio de un ciclo constante de revisión, el cual se sintetizó en la siguiente tabla:

Validación de instrumentos de investigación

Objetivo general					
Determinar la importancia de la formación de la lectura crítica como un eje transversal del Programa de Administración de Empresas de la UCC sede Barrancabermeja					
Pregunta directriz					
¿Por qué es importante la formación y desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del programa de Administración de Empresas como eje transversal en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja?					
Preguntas directrices	**Objetivo**	**Instrumentos**		**Técnica**	
		Entrevista semiestructurada	**Prueba de lectura crítica**	**Análisis de documentos**	**Grupo focal**
¿Qué competencias desarrollan los estudiantes para ser lectores críticos?	**1**	Estudiantes y docentes	Estudiantes y docentes	Acuerdo 147 de 2013 PI	
¿Cuáles son las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes y maestros del programa ?	**2**	Estudiantes y docentes		Teorías de la lectura crítica	
¿Cuál es la relación entre el modelo pedagógico propuesto y la formación de la lectura crítica en la universidad?	**3**	Directivas		Sistema Institucional de evaluación por competencias Propuesta para trabajar el currículo por competencias	
¿Qué tipo de prácticas docentes pueden aportar al desarrollo de la lectura crítica?	**4**			Programa curricular Didactoca de la LC en educación superior	**Estudiantes**

Tabla 4. Proceso de recolección de datos

La investigación en la segunda fase necesito validar los instrumentos propios del proceso investigativo, tal como la entrevista semiestructurada debido al diseño de la guía de indagación que se propuso, con la aplicación de una prueba piloto con un grupo de 11 estudiantes de pregrado, de diferentes carreras de pregrado e incluso de administración que se encontraban cursando tercer semestre, a los cuales se les solicitó el análisis de cada uno de los ítems en relación al propósito, la coherencia y uso del lenguaje de manera adecuado, el nivel de interpretación que sugiere el diseño de la misma, además del sesgo de la formulación de cada una las preguntas que estaba en relación con la categoría de análisis. Para soportar la validación se respaldó con la solicitud de revisión a dos docentes de español y literatura para el caso del planteamiento de las preguntas dirigidas a los estudiantes, docentes y directivas. Al igual se solicitó a un coordinador académico de una institución universitaria para las preguntas dirigidas al estamento de directivas de la universidad. A este grupo de expertos se solicitó la revisión de

adecuación del lenguaje ligada al propósito de investigación. En el documento de presentación para los diferentes validadores incluidos los expertos se les presentó con el objetivo denominado "Determinar la importancia de la formación en la lectura crítica de la universidad" Luego se revisaron en detalle las sugerencias y se realizaron las mejoras que al final permitieron la elaboración del instrumento con los ajustes.

En el caso de la validación de la guía para llevar acabo con el grupo focal de estudiantes presentada se analizó cada uno de los aspectos a considerar concentrados en rol del lector crítico, currículo y práctica de lectura crítica en uno a uno de los ítems a partir de un docente de la universidad de otro país con conocimientos en lectura crítica de la universidad. El análisis se centró en la adecuación del lenguaje implementado en la guía, la redacción y la coherencia con el objetivo de la investigación, y en el nivel de conocimiento de los estudiantes a desarrollar el instrumento, de tal manera que las observaciones permitieron la mejora del instrumento.

Procedimiento y técnicas de recolección de información

El estudio abordo el ámbito temático de la lectura crítica en la educación superior a partir de cuatro categorías previamente definidas: competencia, rol del lector crítico, modelo pedagógico y práctica docente, que permitieron recopilaron los datos para su organización a partir del análisis para responder a los objetivos específicos planteados en la investigación. La primera categoría, competencia, responde al primer objetivo específico se desarrolló a partir de una entrevista semiestructurada que compila las subcategorías seleccionadas (nivel de desempeño y concepciones, que se presentó de manera emergente) aplicada a estudiantes y docentes, además de los reportes de resultados agregados de la Prueba Saber Pro de los estudiantes de administración de empresas del año 2015 y 2016, junto con los resultados de la prueba de lectura crítica a los docentes aplicada por la universidad a partir de la taxonomía de

SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome - es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje), formulada por John Biggs donde se evalúa la competencia de lectura crítica. Con el primer objetivo también estaba relacionada la segunda categoría, rol del lector crítico, se desarrolló por medio del mismo instrumento de entrevista para abordar las concepciones percibidas por los estudiantes y docentes. Con respecto a la tercera categoría, modelo pedagógico, corresponde al segundo objetivo de la investigación y se abordó por medio del análisis de documentos del acuerdo 143 de 2013 modificación del PI y la entrevista semiestructurada aplicada a las directivas representadas en la decana del programa y coordinadora de humanidades. En la última categoría, práctica docente, se planteó el análisis de documentos como los programas curriculares, la propuesta de competencias y la teoría de la didáctica de la lectura crítica para con el desarrollo del grupo focal de estudiantes permitiera algunos elementos a considerar para las prácticas de lectura crítica favorecedoras en la universidad.

La información obtenida tuvo en cuenta las subcategorías creadas para la recolección de los datos las cuales aportaron a direccionar la investigación, en la tabla 5 aparece el procedimiento global para abordar el objeto de estudio, con un apartado de la definición de cada una de las categorías.

Teniendo en cuenta estos procesos la investigación se estructura a partir de las cinco fases mencionadas anteriormente, documentación, identificación, aplicación de instrumentos, procesamiento de datos y análisis de resultados que se desarrollaron de manera progresiva pero parlamente al proceso, en un ir y volver con la recolección de los datos cualitativos de cada fase.

La fase 1 consistió en la documentación a partir de todo el análisis de contenido de la lectura crítica para abordar un referente teórico desde el cual se sustenta la propuesta. Además de la elaboración de las categorías de análisis de la formación en lectura crítica en la universidad, desde la misma concepción de lectura crítica, las concepciones de lector crítico presentes en la universidad, junto con el mismo papel que ejerce el docente sobre dichos procesos y la propuesta curricular con la práctica docente; además de la necesidad de tener orientaciones pertinentes para el diseño de una didáctica de cómo abordar la lectura crítica en el aula para propiciar ambientes para esta formación en el plano de la reflexión del docente.

Todos estos documentos revisados obedecen a la literatura de los documentos seleccionados de las bases de datos de experiencias a nivel nacional, latinoamericanas y documentos de carácter internacional con relación la literatura concerniente al problema de la lectura crítica en educación superior. Fue necesario el análisis del documento del PI, la revisión del modelo pedagógico y los insumos de práctica pedagógica de los docentes de la universidad y el nivel de lectura crítica de los estudiantes universitarios, además de su propio papel como lector crítico que permean cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Igualmente, contar con la articulación de la universidad para ser un puente de comunicación y accesibilidad de todo lo necesario para este proyecto, -aún cuando la accesibilidad no fue tan clara-.

La fase 2, la identificación de los objetivos de investigación para el planteamiento de las categorías de análisis que permitan materializar las acciones para dar respuesta al primer objetivo cuya finalidad es determinar el nivel de formación de la lectura crítica en los estudiantes y docentes desde la prueba saber pro 2015 y las concepciones manifiestas por estos actores educativos en relación a una competencia que corresponde a la propuesta de trabajo de la universidad y que incide en la forma de abordarla, se desarrolló la revisión de los reportes

agregados de la prueba saber pro que constata el nivel de dominio en el módulo de lectura crítica, las entrevistas semiestructuradas de las concepciones. Además de la visión de rol de lector crítico presentes en el mismo instrumento aplicado y la manera como se perciben los estudiantes y docentes frente a su propio papel en la formación de la lectura crítica. En esta fase se planteó el diseño de las entrevistas y el desarrollo del grupo focal con una posible guía de indagación, además de la definición de los criterios para su conformación, y los aspectos a considerar en el momento de la implementación del instrumento y la técnica. En el segundo objetivo planteado para determinar la coherencia entre el enfoque pedagógico de la universidad y la propuesta de formación de la lectura crítica desarrollado por medio de la entrevista semiestructurada aplicada a las directivas y la revisión documental de PI y de la propuesta de competencias en la necesidad de comprender las relaciones establecidas entre estos dos aspectos y la construcción en el ámbito universitario. En el tercer objetivo delimitado por caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorecen el desarrollo de las competencias en el estudiante de la universidad, fue ejecutado con la revisión del contenido de la didáctica de la lectura crítica, el programa curricular desde donde se escribe la práctica de lectura en este plano y la figura del docente como orientador de los procesos de lenguaje en la competencia aludida, con las ideas y pensamientos de los estudiantes presentados en el grupo focal que permiten tener un referente de sus interés, gustos y el tipo de práctica que proporciona un beneficio a la comunidad educativa.

La fase 3 con respecto a la categoría de análisis, una vez establecidas, se procede a la aplicación de cada uno de los instrumentos a partir de las guías de indagación desarrolladas tanto en la entrevista como en el grupo focal, en la primera se desarrolló a partir de cada una de las categorías seleccionadas fue revisada con la ayuda de expertos, con la comunidad objeto de aplicación (directivos, docentes y estudiantes) para la consolidación de 10 preguntas que

cambian de redacción según el actor del proceso. En la segunda se determinaron con una categoría nuevamente conceptualizada como el rol del lector crítico y unas unidades de análisis como el currículo, las áreas curriculares y la evaluación de las prácticas; siendo participante un grupo de alrededor de 8 estudiantes que participaron con sus expresiones e ideas con respecto a cada unidad, este también fie presentado a un experto para su aplicación con las guías de indagación para el grupo de dicentes, con el fin de determinar la que se utilizó en el trabajo de campo. En la prueba piloto como instrumento se retomó el modelo de examen del año 2015 de la prueba saber Pro 2015 -2016 que aparece en la página web del ICFES, se dispuso a los estudiantes para la presentación de los 17 ítems y se procedió a la tabulación e interpretación de los resultados encontrados, divulgados a los estudiantes objeto de estudio. Mientras que con respecto a la prueba de los docentes se utilizó un examen aplicado por la misma universidad en el año 2016 basado en la taxonomía SOLO, (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome - es decir, Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje), formulada por John Biggs donde se evalúa la competencia de lectura crítica, a partir de un examen en línea con un tiempo de realización de menos de 2 horas para luego enviarse e al correo de cada docente, como referencia se presentaron los resultados de un maestro del programa de Administración de Empresas. Asimismo, se consideró relevante que el investigador tenga en cuenta los principios éticos en el momento de trabajar con los cada uno de los instrumentos seleccionados, ya que es necesario la confidencialidad de la información y la libre participación en las actividades.

Además, bajo la supervisión del par académico se refinó las categorías de análisis identificadas en la primera fase y se unificó la metodología del grupo focal y la entrevista. Por consiguiente, la metodología con el grupo focal fue la presentación de la actividad, los participantes y el entrevistador/ moderador, su duración, información sobre su condición de

estudiante, la solicitud del permiso para grabar, y el desarrollo de la guía de indagación. En el caso de la entrevista, se preparó con anticipación la entrevista con el guion, se realizó la entrevista presentado el propósito, la forma como se registrará la información (escrita y grabada) y se desarrolló la guía de acuerdo al tipo de entrevista, en este caso semiestructurada, se tiene en cuenta el planteamiento de las preguntas predeterminadas, y las preguntas adicionales que surgieron en el momento para obtener mayor información. Se agradeció la participación en la entrevista y luego se organizó la información (Bernal, 2010).

La fase 4 fue la transcripción de la información de cada una de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, docentes y directivas de la carrera de pregrado, además de la transcripción del grupo focal, para la estructuración de las categorías de análisis a través de una matriz, los hallazgos de los instrumentos seleccionados y la relatoría de cada uno de los ejercicios con una codificación cualitativa asignada para la protección y objetividad de los datos. En este sentido fue necesario junto con el análisis de los documentos en el uso del software de atlas.ti para la selección de la información relevante para el análisis de las categorías que permitió la elaboración de un documento con los aspectos centrales de le lectura crítica en la universidad identificadas en el desarrollo de la investigación.

La fase 5 basada en el análisis de resultados a partir del detallado de cada categoría y subcategoría relacionada con los objetivos para la triangulación de cada dato a partir de las diferentes instrumentos y estamentos.

Análisis de datos (categorías y triangulación)

Desde el eje central de la lectura crítica en la educación superior que aparece representado en el objetivo general que apunta a la finalidad de esta investigación y en los objetivos específicos que son la forma como operan en este estudio, junto con la revisión de la literatura se especificaron los tópicos de las categorías de análisis correspondientes a la concepción de la lectura crítica, su incursión en la universidad, la función orientadora del docente de lectura crítica y el papel de exigencia que implicó para el estudiante, el concepto de lector crítico y sus competencias, con la importancia de una didáctica en este tipo de lectura que rebase el asignaturismo. En ese sentido se presenta las categorías de análisis de este proyecto de investigación en la siguiente tabla:

Ámbito temático	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas (T) e Instrumentos (I)	Estamentos de aplicación
La lectura crítica en la educación superior	Determinar la importancia de la formación de la lectura crítica como un eje transversal del Programa de Administración de Empresas de la UCC sede Barrancabermeja	Identificar el nivel de formación de la lectura crítica de los estudiantes y docentes del programa administración de empresas de la Universidad bajo estudio	Competencia	Nivel de desempeño Competencia genérica	Prueba escrita (I) Prueba saber Pro ICFES Prueba SOLO	Estudiantes Docentes
			Rol del lector	Concepciones Características Habilidades y competencias	Análisis de documentos (T) Entrevista (I)	PI Estudiantes y Docentes
		Identficar las concepciones sobre lectura crítica que tienen los estudiantes y maestros del programa	Competencia	Concepciones	Entrevista semiestructurada	Estudantes - Docentes
		Determinar la coherencia de los enfoques pedagógicos del programa de contaduría en relación con el desarrollo de la lectura crítica en la universidad	Modelo pedagógico	Propósitos educativos Propuesta curricular	Análisis de documentos institucionales (T) Entrevista a directivas (I)	PI Decana del programa, directora académica y decana del programa
		Caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorecen el desarrollo de las competencias en el estudiante universitario	Prácticas docente La didáctica	Tipo de prácticas	Análisis documental e institucional (T) Grupo Focal (T)	Programa Curricular Docente Estudiantes

Tabla 5. Categorías, subcategorías, técnicas e instrumentos

Las categorías de análisis son apriorísticas determinadas desde el marco teórico de referencia correspondieron a la formación en la universidad asociada a la *competencia de lectura crítica* evaluado desde los componentes y niveles de desempeño de la lectura crítica en la Prueba Saber PRO, la cual hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante el proceso de aprendizaje de lectura en la educación superior, pero sobre todo como se constituyó en este tipo de lectura en relación a sus competencias y los componentes propios de este ámbito.

El rol del lector crítico alude a las características y competencias que posee quien es capaz de leer de manera crítica los textos y los discursos de la sociedad. Las funciones propias de este tipo de lector.

El modelo pedagógico el cual responde a las inquietudes relacionadas con el para qué, cuándo y cómo de la educación. Adiciona cuestiones más específicas, cómo enseñar y aprender, para qué la práctica docente y qué enseñar. En este sentido el modelo implica asumir una mirada frente al currículo.

La didáctica para la lectura crítica como eje transversal del currículo, son todas aquellos modos en que se concreta el acto educativo en el acceso y uso de la lectura de manera crítica, es decir la enseñanza de todos los modos de la lectura crítica, en la que se concibe como un currículo diseñado e implementado desde el acervo de las diferentes disciplinas de las carrera de pregrado. No es una práctica de enseñanza construida desde una asignatura en particular, sino en un colectivo académico que tiene como propósito la formación de la ciudadanía a través de la comprensión de los discursos escritos y orales que circulan.

A partir de las categorías de análisis que direccionaron los instrumentos de recolección de la información, se consideró la consolidación de estas categorías a partir de la compilación de las investigaciones previas, en especial la formación de la lectura crítica en la universidad, la concepción del lector crítico, las prácticas de lectura crítica de los estudiantes y docentes, la didáctica para la lectura crítica como eje transversal en el currículo del programa de pregrado.

Triangulación

Con respecto a la profundidad de los datos, en la investigación cualitativa el rigor metodológico y la validez se otorga por medio de la triangulación *(*Hernández et al., 2006). En el caso de la triangulación fue importante tener en cuenta la información del análisis documental en el referente teórico e institucional, las categorías de análisis y los instrumentos aplicados. Luego, se analizó y se estableció relaciones con la información obtenida de los instrumentos aplicados por cada estamento para definir los resultados, junto con la triangulación del marco teórico desde la revisión especializada sobre el tema del proyecto, las categorías y subcategorías para realizar la indagación, que tuvo de base también los resultados del trabajo de campo. (Cisterna, 2005).

Análisis de la información

La interpretación se realizó: 1. Transcribiendo las filmaciones y grabaciones de entrevistas y grupos focales. 2. Utilizando los análisis de textos y la bitácora de análisis como complemento. 3. Determinando las categorías y analizando las tendencias en los textos de manera preliminar. 4. Elaborando una primera interpretación. 5. Retomando nuevamente los textos e incorporándolos en la unidad hermenéutica del software de investigación cualitativa Atlas ti. 6. Asignando nuevos códigos y conexiones. 7. Construyendo la red de conexiones y

relaciones en el software, partiendo de los datos derivados del análisis. 8. Estableciendo comparaciones y conclusiones por categorías.

Consideraciones éticas

Se tendrán en cuenta previsiones éticas que permitieron la viabilidad de la investigación y el respeto de los derechos fundamentales de las personas. Entre estas previsiones se encuentran las siguientes: privacidad, confidencialidad y anonimato para cada uno de los participantes, a cada informante se le dio a conocer los objetivos de la investigación y de los instrumentos de información antes de su inicio. Se aplicó los instrumentos previo consentimiento de cada participante.

Se garantizó a los participantes los principios de

- Beneficencia: Se procuró maximizar los beneficios a los participantes, garantizando que no haya algún riesgo en el desarrollo de la investigación.
- Reserva de la identidad: Se obvió en las entrevistas y grupos focales hacer preguntas relacionadas con la identidad (nombre, apellido e identificación)
- Secreto profesional: La información que se obtuvo durante el desarrollo de la investigación, será utilizada solo para fines investigativos, presentando los resultados de manera global.
- Se siguieron las orientaciones éticas que tienen que ver con el retorno social de la información obtenida, registrada y analizada, utilizando para ello estrategias de comunicación en toda la comunidad docente, de modo que la máxima población del sector educativo conozca los resultados más relevantes del estudio.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

La investigación abordó la lectura crítica desde la construcción de las concepciones de los diferentes estamentos de la universidad acerca de la competencia en lectura crítica; así como de los resultados de la prueba de lectura crítica de los estudiantes del programa de Administración de Empresas y docentes adscritos al mismo como un marco de referencia de los dominios de quien orienta el proceso de aprendizaje; lo anterior, respondiendo a la necesidad de contribuir hacia una de las nuevas prácticas de la lectura en el mundo contemporáneo y encontrar las aproximaciones pedagógicas y didácticas para ser parte del currículo de la universidad. En este sentido el énfasis estuvo direccionado en este aspecto visto desde los planteamientos de la educación superior, para propiciar la reflexión sobre una didáctica de la lectura crítica constituida como parte del espacio proyectado en el currículo del programa de pregrado.

Así, desde este ejercicio de análisis se procuró responder a la pregunta de investigación ¿Por qué es importante la formación de la lectura crítica como parte del programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja? Con la intención de dar cuenta de los objetivos de la misma, resumidos de la siguiente manera: Determinar la importancia de la formación de la lectura crítica como eje transversal, por medio de los siguientes objetivos específicos: Identificar el nivel de lectura crítica de los estudiantes y docentes, idenitificar las concepciones frente a la lectura crítica desde los estudiantes y los docentes, determinar la coherencia de los enfoques pedagógicos del programa de Administración de Empresas en relación con el desarrollo de la lectura crítica en la universidad y finalmente caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorezcan el desarrollo de las competencias en el estudiante universitario.

Este capítulo describe de manera detallada los resultados obtenidos con los instrumentos y la técnica análisis de documentos, utilizados para la recolección de la información. Después de procesar los datos arrojados por la prueba de lectura crítica, aplicados a los estudiantes de tercer semestre de administración, las entrevistas a diferentes estamentos de la universidad (estudiantes, docentes y directivas) y el análisis de la intervención del grupo focal de estudiantes adscritos al programa de pregrado, se realizó una lectura analítica para la reducción y organización de los mismos por unidades de análisis de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas; lo que permitió contrastar las respuestas con el marco teórico de la investigación y los mismos instrumentos y estamentos.

De manera más amplia, utilizó un método comparativo constante que permitió la lectura cada uno de los instrumentos para el rastreo de las categorías, de las cuales se delimitaron a través del análisis de las categorías finales y las emergentes que lograron presentar una mirada más confiable con respecto a la información recabada. Una muestra es el proceso de codificación de los instrumentos:

Estamento	**Código**	**Instrumento**	**Categorías**	**Subcategorías**	**Preguntas relacionadas**
Estudiantes	EADF01	Entrevista semiestructurada	Competencia	Concepciones	1 2 3
	EADF02				
	EADF03		Rol del lector crítico	Concepciones	4 5 6 7 11
	DADTCII		Modelo pedagógico	Propósitos educativos	16 17
	DHUDCI			Propuesta curricular	18 19 20 21 22
Docentes	DAEMTI		Competencia	Concepciones	1 2 3
	DADTC1		Rol del lector crítico	Concepciones	4 5 6 7 11
	DADTCII		Modelo	Propósitos educativos	4 5 6 7 11

	DH UDCI		pedagógico	Propuesta curricular	16 17
Directivas	DECAEI		Práctica docente	Tipo de prácticas	18 19 20 21 22
	DAETC1				
Grupo de estudiantes	E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8	Grupo Focal	Rol del lector crítico	Concepciones	1 2 3
			Práctica docente	Tipo de práctica	4 -15

Tabla 6. Codificación de los instrumentos

Presentación de resultados y análisis

A continuación se exponen los resultados y análisis de los datos a través de las categorías competencia, rol del lector crítico, modelo pedagógico y práctica docente siguiendo la estructura de la figura 1.

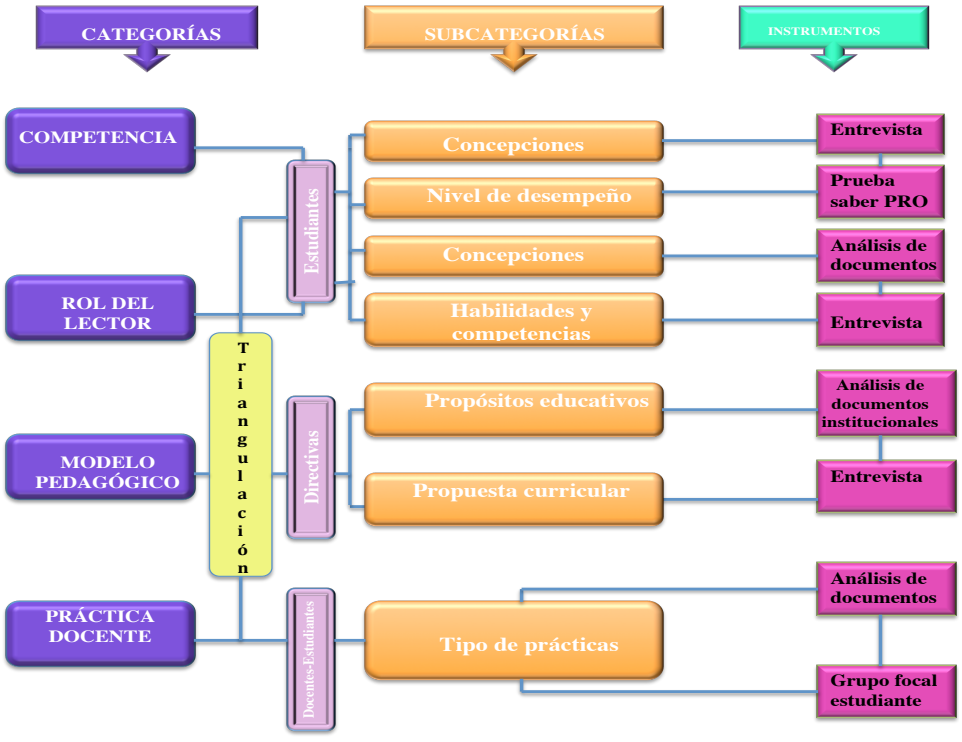

Figura 1. Resultados de las categorías

En el marco de los resultados encontrados se presentan cada una de las categorías para responder a los objetivos específicos de la investigación. Seguidamente, se inicia con la descripción en relación al primer objetivo:

El cual está presentado desde la categoría de competencia de manera apriorística y las subcategorías de niveles de desempeño y concepciones con respecto a la lectura crítica desde el estudiante y maestros, esta última como un elemento emergente en la exploración e implementación de las técnicas e instrumentos. A continuación se detallan las categorías del primer objetivo:

Resultados y análisis de la categoría competencia La investigación tomó como referencia los hallazgos encontrados en el análisis de la implementación de una Prueba Saber PRO de los resultados agregados del año 2015 - 2016 y el análisis de la teoría sobre: el concepto de lectura crítica, aludiendo al concepto desde sí misma y como competencia genérica expuestas desde la literatura pero también desde la mirada de la universidad. En la siguiente tabla se presentaron a nivel general como se relacionan la pregunta directrices, la categoría y la respectiva subcategoría con cada elemento descriptor y el análisis que permite la compresión del objetivo 1 en la relación con la primera categoría. A manera de síntesis:

Pregunta	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Cuentan los estudiantes con las capacidades y habilidades para abordar la lectura crítica? ¿Qué implica la competencia de la lectura crítica?	Competencia	Nivel de desempeño estudiantes	PRUEBA SABER PRO ICFES, 2015 Resultados agregados con promedio de 10,13 en un grupo de 19 estudiantes de pregrado. Niveles bajos que los ubican en el quintil más cercano a 1. Una tendencia decreciente de la competencia desde los resultados de prueba saber 11 Con respecto a los niveles de desempeños observa un 56% ubicados en el nivel de desempeño 1, es decir bajo. ICFES, 2016 Promedio Puntaje global distante de la media nacional de 150 puntos. Ubicados en el nivel de desempeño 2 Apéndice 9 Prueba piloto Cada nivel evaluado ubica a los estudiantes en la segunda competencia. Con poco porcentaje en la última que alude a la crítica	La competencia de la lectura crítica presenta deficiencias con las cuales es constante un nivel de lectura de mínimo dominio. La prueba saber Pro es una manifestación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes que pueden ser considerados una puerta para dilucidar la propuesta al interior de la universidad para aportar a este tipo de formación en competencias
¿Es una responsabilidad exclusiva de los estudiantes ser un lector crítico? ¿Los docentes poseen un nivel de dominio en lectura crítica?		docentes	PRUEBA LECTURA CRÍTICA DE UCC UCC, 2016 Prueba de lectura crítica con taxonomía SOLO de Biggs Nota 3,6 (calificación obtenida en un rango de 0.0 a 5.0). Nivel relacional (estado de la competencia en el segundo nivel de dominio). Decil 2 (orden en que se ubican los evaluados) Total de prueba 3,53	Con respecto al nivel de desempeño posibilitó considerar un nivel de dominio de la lectura crítica, es solo un antecedente de revisión de los procesos de lectura crítica del docente, como una manera de evaluar su propio proceso desde la exigencia como lector. Esta con un dominio que responde a la exigencia de docente

P1¿Qué planteamientos tiene como estudiante con respecto a la lectura crítica?		Concepciones estudiantes	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA *"Lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco más allá, mirarlo, como profundizar mirar como se dice vulgarmente lo que hay más allá de la nariz" y " lectura de comprensión"*	Concepción 1 Lectura de mayor nivel de dominio cognitivo asociado a una dimensión cognitiva
			"Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí"	Concepción 2 Lectura de contexto asociada a la cultura como determinante
			"Lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas "y "poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense"	Concepción 3 asociada a los niveles de lectura representado en la comprensión literal, el sentido del texto y sentido crítico

P1¿Qué planteamientos tiene como docente con respecto a la lectura crítica?		docentes	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA *"poder comprender que nos dice un autor "y "lo que dice el texto e ir más allá, como relacionarla con el contexto inmediato"* *"poder comprender que nos dice un autor "y "lo que dice el texto e ir más allá, como relacionarla con el contexto inmediato"* *"los muchachos en la universidad son chicos que no les gusta leer, entonces para uno llevarlos a una lectura crítica es complejo", "la falencia que muchas veces tenemos en el* *[...] y ahora más los chicos, por las dificultades que hay desde la formación básica" "entonces la mayoría de los estudiantes tiene un nivel literal de lectura, pocos interpretan"* *"cómo lo desarrollo en el aula de clase, yo trabajo mucho lo que son estudios de caso" ,"También traigo muchas lecturas , noticias actuales, trabajo libros" y "el trabajo en aula es fundamental, yo creo que el compromiso de uno como docente a la hora de entregar material para que los chicos lo lean" "yo considero que el nivel de lectura crítica hay que reforzarlo más , tal vez se necesitan más instrumentos pedagógicos incluso para abordarlos en clase".*	Los docentes la concepción igual al estudiante de un nivel de dominio alto, sin embargo plantearon la interpretación de las ideas del autor y la aplicación a un contexto determinado El docente refiere su concepción ligada a la actitud de los estudiantes asociado a denominaciones como disgusto hacia la lectura, a las dificultades de sus procesos de formación básica y a un nivel de lectura literal Acentúa el responder desde lo qué hace en el aula, a través de ejemplos de las estrategias que lleva a clase. Estas concepciones refuerzan el concepto desde las teorías psicolingüísticas y la propuesta de las competencias de la como también la posición del maestro frente a la carencia y debilidad de los estudiantes y acuñen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 7. Resultados de categoría de competencia

La categoría de competencias de lectura crítica se desarrolló en esta investigación con el análisis de los resultados agregados de 2015 y 2016 de la Prueba Saber PRO presentada por estudiantes de Administración de Empresas de los años mencionados. Con este tipo de resultados permitieron establecer los siguientes criterios:

Los resultados agregados 2015 de la Prueba Saber PRO en el programa de administración de empresas en la competencia de lectura crítica presentó un promedio de 10,13 con la participación de 19 estudiantes de la carrera de administración de empresas que presentaron la prueba en el año 2015. En este diseño de prueba se presentan dos tipos de resultados en cada módulo: por grupo de referencia y a nivel nacional.

Para el análisis se tomó los resultados por grupo de referencia por la agrupación de programas con características similares, que se utiliza para comparar los resultados en cada módulo. En la siguiente tabla se apreció los resultados de grupos de referencia del programa de administración de empresas en el año 2015:

NOMBRE PRUEBA	LECTURA CRÍTICA				
NOMBRE GRUPO REFERENCIA	ADMINISTRACIÓN Y AFINES				
CANTIDAD ESTUDIANTES	19				
PROMEDIO	10,13				
DESVIACIÓN ESTANDAR	0,76				
CANTIDAD ESTUDIANTES QUINTIL	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	4	6	4	3	2

Tabla 8. Criterios por grupo de referencia (ICFES, 2015)

En la interpretación de los resultados se retomó el criterio de quintil propio de este tipo de prueba (ICFES,2015). En el caso de la prueba presentada el mayor número de estudiantes estaban ubicados en el quintil dos (Q2) equivalente a 10,52 % de los estudiantes, unos de los quintiles con puntajes más bajos, incluso el segundo con mayor número de estudiantes corresponden al quintil uno (Q1) y al quintil tres (Q3) colocando una proporción de

aproximadamente el 73,68% del grupo de referencia en los puntajes más bajos, con una distancia amplia en relación con los porcentajes más altos de la prueba.

Con respecto a la información correspondiente a los resultados a nivel nacional se resumieron en la siguiente tabla:

NOMBRE PRUEBA	LECTURA CRÍTICA				
NOMBRE GRUPO REFERENCIA	ADMINISTRACIÓN Y AFINES				
CANTIDAD ESTUDAINTES	44788				
PROMEDIO	10,27				
DESVIACION ESTANDAR	0,9				
CANTIDAD ESTUDIANTES QUINTIL	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	8993	9627	10365	8332	7471

Tabla 9. Criterios a nivel nacional (ICFES, 2015)

En la interpretación de los criterios de promedio y desviación estándar el grupo de referencia tiene 0,3 puntos por menos del promedio nacional, no es una diferencia significativa, con relación a la desviación estándar correspondiente a 0,14 puntos menor que nacional, pero no tiene una diferencia que represente mayor importancia, en general existe un comportamiento similar entre la media nacional y el grupo de referencia.

La relación de los resultados del promedio de la prueba SABER 11º con la prueba Saber PRO. Para la competencia de lectura crítica. El gráfico 1 según la información de resultados presentados por el (ICFES,2016) presentaron el comportamiento de la institución en este aspecto. En este sentido la tendencia de los resultados obedece a un estado decreciente de las competencias desde el egreso de grado once hasta el 75% de los créditos cursados en el programa académico de Administración de empresas.

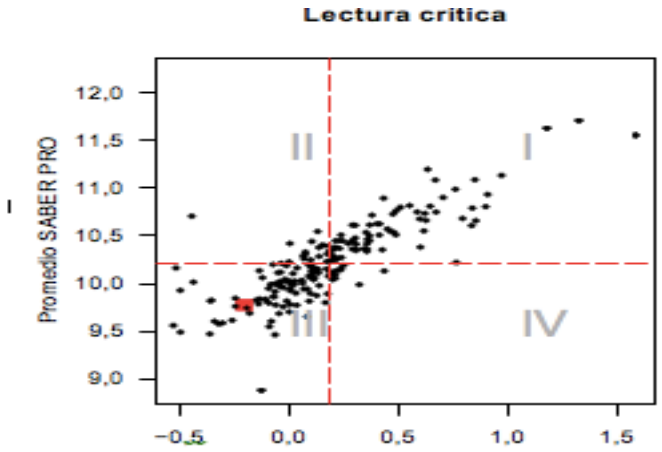

Gráfico 1. Promedio del índice en SABER 11o y promedio de lectura Crítica en SABER PRO (ICFES, 2015)

En el gráfico 2 se presentaron los resultados **por niveles de desempeño** muestran lo que saben y lo que saben hacer los estudiante en la prueba. Describe en cada uno las exigencias conceptuales y cognitivas que se requiere para contestar las preguntas. Este tipo de resultado es muy útil para saber cómo están los estudiantes en la competencia genérica evaluada. En el gráfico 2 se aprecia "los niveles de desempeño representados por colores, los niveles de bajo desempeño, que se identificaron por el color correspondiente a la escala de rojos; y los niveles de alto desempeño, que se identifican porque los colores están en la escala de verdes y una línea

gruesa negra se encuentran en escala de verdes y una línea gruesa negra se encuentra debajo de ellos" (ICFES,2015). El gráfico ilustra lo anterior:

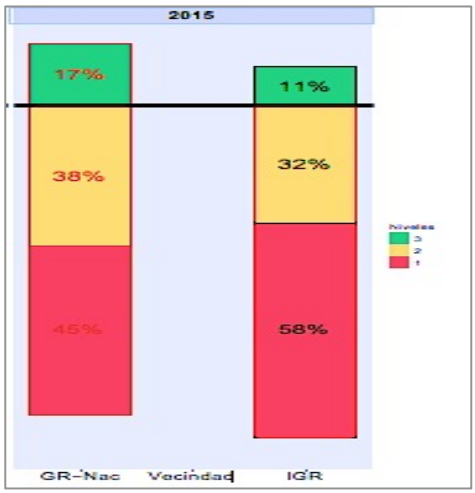

Gráfico 2. Distribución de estudiantes evaluados por nivel de desempeño en la prueba de Lectura crítica año 2015. (ICFES, 2015)

En este resultado se aprecia el porcentaje en desempeño alto, con un grupo de 11% de los estudiantes, una representación minoritaria del número total de estudiantes evaluados; en el extremo aparece el grupo con el porcentaje alto ubicado en el nivel de desempeño más bajo, el cual según la tabla de niveles de desempeños corresponde a denominación el estudiante no alcanzó lo definido en el nivel II según los niveles presentados por el ICFES, (2015). En este sentido aparece una constante de niveles de desempeños bajos frente a los diferentes tipos de resultados que evaluó la prueba.

Con estos análisis se visualizó, en términos descriptivos, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en relación con la competencia de la lectura crítica (en niveles de desempeño bajos) para dar cuenta de la manera como dan sentido a este tipo de nivel de complejidad y ser un referente para la revisión hacia el interior de la universidad para aportar a la formación, además de mirar desde el quehacer educativo la necesidad de la coherencia con la

propuesta de competencias que subyace a la institución, y la importancia de la mejora en el fortalecimiento de las competencias genéricas de la lectura crítica.

Los resultados agregados 2016 de la Prueba Saber PRO. En esta prueba se presentaron otro tipo de resultados a partir de la nueva estructura del examen a nivel nacional. Por eso los resultados se encontraron estructurados en dos tipos: resultados globales y por módulos de competencias genéricas.

Resultados de promedio de puntaje global. En la sede presentaron un promedio de puntaje global de 138 que correspondió al promedio simple de los puntajes globales obtenidos por los estudiantes de administración de empresas en todos los módulos de competencias genéricas (comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés), con una escala de medida de 0 a 300. Este puntaje global determina el comportamiento de los estudiantes en los cinco módulos, en este caso, con 138 puntos, es considerable la distancia sobre la media de 150 puntos. Estos datos se presentan en la siguiente tabla:

Nivel de agregación	Promedio del puntaje global
	2016
Total evaluados	27
Promedio Puntaje Global	138 (19)
Promedio puntaje Prueba	139 (27)

Tabla 10. Tipo de resultados (ICFES, 2017)

El promedio del puntaje de la prueba no es notorio con relación a los puntajes globales de la sede, ya que el resultado correspondió a 139 puntos. En el marco de un rango hacia 300

puntos. La mirada frente a este resultado permitió reconocer la necesidad del fortalecimiento de la formación en la lectura crítica en la universidad.

Módulo	Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3	Nivel de desempeño 4
Lectura crítica	0 - 125	126 - 160	161 - 200	201 - 300

Tabla 11. Rango de puntaje (ICFES,2017)

Por lo anterior, el nivel de desempeño de los estudiantes corresponde a los puntajes entre 126 a 160 puntos según la tabla de rango de puntaje por módulo:

Según la correspondencia de la tabla 8 el nivel de desempeño de la lectura crítica de los estudiantes del programa correspondió al nivel 2 que define al estudiante con un nivel de identificación del sentido global de texto (macroestructuras), el reconocimiento de estructuras, las estrategias discursivas y la función de acuerdo a su tipología. Este es un nivel de procesos deductivos e inferenciales con respecto a la forma de organización del texto, exige algún nivel de dominio por parte del estudiante de la identificación de los elementos locales del texto.

Resultados de los niveles de desempeño de la prueba de competencia

Se retomó una Prueba Saber Pro del módulo de lectura crítica del ICFES del año 2015, la cual se aplicó a los estudiantes de tercer semestre de administración de empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia que presentaba 17 ítems de preguntas de opción múltiple con única respuesta con una variedad de textos.

A continuación se explicaron cada uno de desempeños evaluados en la prueba con respecto a cada pregunta según la estructura de competencias planteada por el ICFES y se

profundizó en los resultados, al establecer el porcentaje de respuestas correctas correspondientes a cada desempeño. De esta manera se obtuvo un perfil cualitativo del grupo, que permitió apreciar la diversidad de competencias y desempeños evaluados. En consecuencia, los resultados de análisis de los desempeños junto con la respuesta de los ítems de opción múltiple, se presentaron a partir de los porcentajes de los estudiantes que superan cada uno de los desempeños evaluados. La estructura de la presentación de los resultados se tomó de un proyecto de la secretaría de educación de Bogotá, (2001).

Tipo de texto	**Continuo**
Estructura	Texto argumentativo (Columna de Opinión)
Autor	Tomado y adaptado de: Bonnett, Piedad. (2013, febrero 2). Los nuevos templos. *El Espectador*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos
Rango de preguntas	Pregunta 1 a 3 con el mismo texto

Primera competencia

PREGUNTA 1

***Afirmación*:** El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Clave: *D*

1. En el enunciado "Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante", la palabra subrayada tiene la función de

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. restringir la información de la idea anterior.	A. **5.88%**
B. explicar lo anotado en la idea que la precede.	B. **11.76%**
C. señalar una oposición con lo anotado previamente.	C. **5.88%**
D. ampliar la información de lo anotado previamente.	D. **70.59%**
	NR. **5.88%**

En este tipo de pregunta planteó como evidencia que el estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. En este sentido es la formas más básica de lectura, en este caso particular se solicita identificar el significado del uso de la conjunción adversativo *sino* en el contexto de la oración. Lo cual en este tipo de respuesta implicó un

dominio adecuado del 70.59% de los estudiantes al ser capaz de responder a este enunciado. Es necesario considerar el 11.76% que no logra determinar el uso lingüístico.

Segunda competencia

PREGUNTA 2	
Desempeño*:** El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. ***Clave: *C*	
2. Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque	
Opciones de respuesta	***Porcentaje de respuestas por opción***
A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro Entre las personas. B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja. C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor. D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.	A. **0%** B. **17.65%** C. **82.35%** D. **0%**

En este desempeño se presentó la pregunta para articular una parte de texto y dar sentido a la temática. Los estudiantes relacionaron el enunciado presentado en el texto para deducir la importancia del centro comercial. El porcentaje de respuesta presentó el 82.35% elige la opción correcta (C); el 17.65 % eligió la segunda opción, porque se limitan al uso de la respuesta contemplada en la manera como se presenta la respuesta, al dejar de lado el sentido del texto. En general, se observó un índice menor de estudiantes que no alcanzaron a establecer la articulación de un enunciado del texto con el sentido global.

Tercera competencia

PREGUNTA 3	
Desempeño*:** El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. ***Clave: *A*	
3. Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es	
Opciones de respuesta	***Porcentaje de respuestas por opción***
A. citar la opinión de un experto en el tema. **B.** hacer alusión a los teatros y a la plaza pública. **C.** cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano. **D.** mencionar las demandas del capitalismo.	A. **94.12%** B. **0%** C. **5.88%** D. **0%**

En la tercera competencia se reflexionó sobre el texto y se evalúo su contenido, en este caso el uso de las citas por argumento de autoridad que hacen uso los textos de carácter argumentativo, para apoyar y respaldar una idea planteada a través de la competencia o autoridad académica de un autor. En esta pregunta busca que el estudiante de cuenta de la argumentación por medio del reconocimiento de la cita como un elemento de razonamiento de una idea con la validación de otro con la experticia en la materia. El 94.12% de los estudiantes logró dar cuenta de la estructura textual y las estrategias para su fin, en este caso, la argumentación. El 5.88 % se limitaron a contestar de manera al azar, debido a que no hay una relación entre la respuesta y la solicitud de identificar la estrategia para reforzar la idea de la autora.

Tipo de texto	**Continuo**
Estructura	Texto literario (Cuento)
Autor	Tomado y adaptado de: Mejía Vallejo, Manuel. (2004). Otras historias de Balandú.En *Cuentos completos* (p. 400). Bogotá, D. C.: Alfaguara
Rango de preguntas	Pregunta 4 a 5 con el mismo texto

Primera competencia

PREGUNTA 4

***Desempeño*:** El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
Clave: *D*

4. La expresión "Porque son hermanas" hace referencia a la muerte y

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. la piedra.	A. **5.88%**
B. la tristeza.	B. **0%**
C. la fiebre.	C. **0%**
D. la vida.	D. **94.12%**

A partir de la frase " Porque son hermanas " se examinó la manera como se establece la relación entre dos conceptos que están en el texto, considerando el signifcado de la palabras hermanas con las relaciones entre muerte y vida. El 94.12% de los estudiantes identifica la opción correcta (C); el 5.88% eligió la opción A porque se aleja del texto para relacionar los

nombres femeninos que están explícitos en el texto, aludiendo a un concepto que no guarda ningún tipo de relación con lo expresado.

Segunda competencia

PREGUNTA 5	
Desempeño*:** El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. ***Clave: *B*	
5. La expresión "La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua" indica que el hombre se encontraba en un estado de delirio, porque	
Opciones de respuesta	***Porcentaje de respuestas por opción***
A. caminó mucho entre laureles, yarumos y montañas. **B.** confundía su estado físico con el movimiento del agua. **C.** podía resbalar de la piedra y caer al profundo charco. **D.** estaba sobre una piedra, solo y muy angustiado.	A. **11.76%** B. **0%** C. **5.88%** D. **82.35%**

En esta pregunta se identifica la situación presente en el texto de estado de delirio, desde el cual el autor presenta la condición de su estado físico con el movimiento del agua. Esto le permitió al lector asumir la característica de una situación para dar detalle de la misma. En este caso el 0% de los estudiantes eligió la opción B, considerada la correcta, la mayoría (el 82.35%, la opción D) realizó una lectura desde su propia percepción sin tomar lo que presentó el texto, pues debe dar cuenta de la situación a partir de las características de la misma, aún cuando no logró identificar el estado de delirio del hombre en el texto. El 5.88% elige la opción, distanciándose de la respuesta. En general, existe una dificultad para identificar las situaciones e

incluso la voz en relación con las características que tiene el personaje. Es una exigencia para el lector para ser capaz de deducir y establecer la relación con una situación.

Tipo de texto	**Continuo**
Estructura	Texto argumentativo (ensayo filosófico)
Autor	Tomado y adaptado de: Platón. (1986). República (libro II). En Diálogos (vol. 4). Traducción y notas de C. Eggers Lan. Madrid, España: Gredos
Rango de preguntas	Pregunta 6 a 7 con el mismo texto

Segunda competencia

PREGUNTA 6

***Desempeño*:** El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global**.**
Clave: *A*

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.	A. **47.06%**
B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano**.**	B. **11.76%**
C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia**.**	C. **11.76%**
D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.	D. **29.41%**

Esta pregunta implicó conocer el sentido global del texto, en relación a la temática de la justicia presentada por el autor en cada uno de los párrafos. En este caso, tener en claro la idea de justicia ligada a la injusticia como una condición natural, con mayores. Esto le permite al lector deducir la idea contraria presentada en el texto desde la forma como se organiza las ideas. El

porcentaje más alto de las respuestas, el 47.06% correspondió a la elección de la respuesta considerada correcta, aún cuando el porcentaje de respuesta está distribuidos en las otras opciones, con un 11.76 correspondientes a la opción B y C respectivamente, con las ideas desarrolladas en el texto pero que no correspondió a lo solicitado en el ítem. La opción D con un 29.41% con una necesidad de relectura del texto, para confirmar las ideas planteadas. Por lo tanto los estudiantes se les dificultó establecer una inferencia en relación con las ideas contrarías al texto.

Tercera competencia

PREGUNTA 7

***Desempeño*:** El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Clave: *B*

7. De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación "Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría"?

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.	A. **5.88%**
B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.	B. **29.41%**
C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.	C. **11.76%**
D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.	D. **52.94%**

A partir de la reflexión sobre el texto de carácter filosófico de la teoría detrás del enunciado la injusticia como ventaja individual. El estudiante debe evaluar el contenido

planteado en la expresión y determinar la cuál aparece como supuesto subyacente. El 52.94% eligió la opción D porque establecen una relación contraria a lo solicita en el enunciado. Escasamente el 29.41% eligió la opción B como la respuesta correcta al considerar la relación entre justicia e injusticia plantea por el autor. El 5.88% con la opción A y el 11.76% repitieron la misma idea sugerida en el enunciado. Este tipo de competencia plantea la dificultad para establecer una relación entre la teoría y las ideas expuestas por el autor.

Tipo de texto	**Discontinuo**
Estructura	Caricatura
Autor	Mil. (2013, marzo 8). [Caricatura]. *El Tiempo*, secc. Opinión.
Rango de preguntas	Pregunta 8 con el mismo texto

Tercera competencia

PREGUNTA 8

***Desempeño*:** El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
Clave: *B*

8. Con la expresión del cartel, el autor pretende

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. cuestionar que se celebre el Día de la Mujer mas no el día del hombre.	A. **0%**
B. criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.	B. **88.24%**
C. resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.	C. **5.88%**
D. ilustrar los hechos que originaron la celebración del Día de la Mujer.	D. **5.88%**

El lector a partir de un texto como la caricatura, presenta la intención del autor para develar con el uso de la imagen, como un texto icónico que tiene la intención discursiva de la argumentación. Con este tipo de ítem se indagó como el estudiante tiene a partir del contenido del texto asumir la intención del autor para provocar la crítica sobre una celebración cultural. En los porcentajes, el más alto se ubica en la opción de respuesta correcta, el 88.24%. Por lo tanto sugiere la capacidad de reconocer intención con la estructura del texto.

Tipo de texto	**Discontinuo**
Estructura	Tabla texto informativo
Autor	Mil. (2013, marzo 8). [Caricatura]. *El Tiempo*, secc. Opinión.
Rango de preguntas	Pregunta 8 con el mismo texto

Segunda competencia

PREGUNTA 9

***Desempeño*:** El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
Clave: *B*

9. Suponga que un usuario quiere adquirir un sistema operativo. Según la información contenida en la tabla, ¿cuál de las siguientes opciones NO es una desventaja de Windows frente a GNU/Linux?

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. El sistema se debe reiniciar con más frecuencia.	A. **0%**
B. Está muy extendido en hogares y oficinas.	B. **64.71%**
C. Con frecuencia los programas son libres de pago.	C. **35.29%**
D. Es gratis y se pueden obtener tantas licencias como uno desee.	D. **0%**

Esta pregunta implicó la lectura de una tabla con información de sistemas operativos. Este tipo de texto exigió detenerse por la manera en que se presenta y en los elementos y características presentadas en cada lado del cuadro, establecer ese marco de relación de diferencia entre una información brindada donde se compara dos tipos de referencias. El 64.71 eligió la respuesta B, considerada la respuesta correcta, estableciendo una deducción de las comparaciones de desventaja entre una información y otra. Sin embargo, un 35.29% eligió la opción C asociada a la falta de relectura del texto para lograr inferir esta relación.

Tercera competencia

PREGUNTA 10

***Desempeño*:** El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido
Clave: *B*

10. En dado caso de que una empresa quiera adquirir un sistema operativo que pueda utilizarse en diferentes dependencias y con diferentes propósitos, se le podría recomendar, de acuerdo con la tabla, que adquiera el sistema operativo

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. GNU/Linux, pues si bien no es muy usado en hogares y oficinas, está muy extendido en servidores**.**	A. **11.76%**
B. Windows, pues tiene una variedad de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.	B. **52.94%**
C. GNU/Linux, pues es muy seguro y puede funcionar durante meses sin parar**.**	C. **5.88%**
D. Windows, pues aunque presenta problemas de estabilidad es muy sencillo de manejar.	D**. 29.41%**

En esta pregunta el estudiante evaluó el contenido al recomendar la adquisición de un sistema operativo según la capacidad para examinar las características más beneficiosas. Esto le

permitió al lector asumir un punto de vista propio sobre el contenido presentado. El 52.94% de los estudiantes eligió la opción correcta , de acuerdo a la evaluación de la información. Aún cuando se presenta un 29.41% con la opción de respuesta D con una lectura desde sus percepciones sin tomar en cuenta el texto. El 11.76% la opción A porque consideraron la característica de los servidores como una posibilidad de adquisición, pero se distrae de la pregunta planteada en relación a la compra de un sistema operativo con distintos usos. Un 5.88% señala como opción C se concentró en la lectura de la empresa y desconoce la necesidad del uso para diferentes dependencias y con diferentes propósitos.

Tipo de texto	**Continuo**
Estructura	Texto argumentativo (Columna de opinión)
Autor	Adaptado de: Ospina, W. (15 de julio de 2012). En tiempos de peligro. Recuperado el 04 de agosto, de periódico El Espectador: *http://www.elespectador.com/opinion/columna-359788-tiempos-de-peligro*
Rango de preguntas	Pregunta 11 a 14 con el mismo de texto

Tercera competencia

PREGUNTA 11
Desempeño*:** El estudiante identifica, a través de sus índices o referencias bibliográficas, la relación existente entre dos textos atendiendo a sus condiciones sociales de producción. ***Clave: *D*
11. De acuerdo con la referencia bibliográfica, es posible afirmar que el texto de William Ospina forma parte de

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. el editorial de un periódico en donde se expresa la opinión de su director.	A. **35.29%**
B. un reportaje periodístico en el que se manifiesta una queja sobre un tema de actualidad.	B. **41.18%**
C. una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre variadas temáticas**.**	C. **17.65%**
D. la columna de opinión de un medio de comunicación de tipo periodístico.	D**. 5.88%**

En este ítem se identificó como comprensión del contenido del texto al interior del texto el reconocimiento de estrategias que permiten hacer explícita la relación entre el mismo y las informaciones, como las referencias bibliográficas con un tipo de estructura que construye las características dentro del contexto de producción. Solo un 5.88% de los estudiantes identificó la opción correcta, ya que el lector necesita reconocer desde el texto con un contexto de producción, asociado el periodismo con la perspectiva de columna de opinión. Exige al lector este tipo de reconocimiento. Por lo que existe un mayor porcentaje entre las otras opciones de respuesta; 41.18% eligió la respuesta B, con el más alta posibilidad considerada como respuesta correcta, se puede pensar que en general los estudiantes se les dificulta establecer este tipo de relaciones del texto con los condiciones sociales de producción.

Segunda competencia

PREGUNTA 12
Desempeño*:** El estudiante identifica lo que se quiere lograr con una expresión dentro de un texto. ***Clave: *D*

12. El autor utiliza la expresión "…por eso está bien que alguien nos recuerde…", con el fin de

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. hacer una generalización sobre la forma en que las personas olvidan los temas importantes.	A. **64.71%**
B. ubicarse en un plano opuesto a quien lee el texto, y así confrontarlo con ideas preestablecidas.	B. **0%**
C. situarse al mismo nivel del lector y lograr una identificación y apoyo a sus planteamientos.	C. **23.53%**
D. realizar un juicio de autoridad sobre el tema y adjudicarse el rol de quien posee el saber.	D. **11.76%**

El desempeño al que se refiere en este ítem se evidenció al identificar el propósito de una expresión presentada en el texto, porque se puede inferir al relacionar la información y exige del lector reconocer las voces que se encuentran en la situación de comunicación y la intención que guía el enunciado que se emite. Del total de porcentajes de estudiante, un mínimo que corresponde al 11.76% eligió la opción D, considerada la correcta; la mayoría el 64.71%, la opción A, y el 23.53% la opción C se limitó a su nivel de lector descartando el fin del enunciado.

Tercera competencia

PREGUNTA 13

***Desempeño*:** El estudiante identifica posiciones incompatibles, así como (relativamente) consistentes entre sí.
Clave: *C*

13. Según el autor, a diferencia de lo que la mayoría piensa, los grandes inventos

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. hacen de las personas seres más eficaces y veloces, capaces de acumular	A. **0%**
B. les permitieron a los primeros humanos un buen uso de recursos naturales.	B. **35.29%**
C. han hecho de la humanidad seres lúcidos, generosos y responsables.	C. **58.82%**
D. hicieron que la humanidad presintiera a los dioses y construyera templos.	D. **5.88%**

Con la idea del autor presentada en el texto se solicitó identificar una posición en la columna de opinión en medio de la ambigüedad de lo incompatible y consistente de los grandes inventos que le permite evaluar al lector el proceso de humanización en ser "seres lúcidos, generosos y responsables". El 58.82% de los estudiantes identificó la respuesta correcta, es decir, más de la mitad de los estudiantes logra identificar la posición con base en la información del texto. El 35.29% de los estudiantes eligieron la opción B porque la deducción se establece sin tener en cuenta el texto. El 5.88% elige la opción D porque se limita a la información literal ofrecida por el texto, sin analizarla en el contexto de la pregunta.

Tercera competencia

PREGUNTA 14

***Desempeño*:** El estudiante identifica mensajes que orientan el comportamiento de una audiencia dadas condiciones específicas.
Clave: *B*

14. Según el contenido del texto, puede concluirse que el autor busca que el lector

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. condene a quienes consideran que hemos alcanzado los rasgos más altos de humanización **B.** participe críticamente en un proceso de renovación histórica frente al posible peligro de la tecnología. **C.** decida si continúa con un estilo de vida que da prioridad a inventos que satisfacen su cotidianidad. **D.** actúe de forma sensata y responsable, tal como lo hacía la humanidad en las civilizaciones antiguas**.**	A. **5.88%** B**. 58.82%** C. **29.41%** D**. 5.88%**

En este ítem se expresa el carácter sociocultural de la lectura como un discurso cargado de efectos sociales, con un texto que tiene una intención y un propósito que subyace en el mismo para ejercer una orientación de un comportamiento en la audiencia. En los porcentajes el 58.82% eligió la respuesta correcta, se considera que lograr identificar el discurso como una práctica que influye en el comportamiento del lector. Por lo que existe un menor porcentaje ubicados entre las otras opciones de respuesta, que no corresponden a respuestas orientadas a la intención de la pregunta. Aún cuando existe un 29.41% de estudiantes con la opción C, en los que es necesario tener una mirada más profunda de la manera como establece conclusiones de manera superficial.

Tipo de texto	**Discontinuo**
Estructura	Texto publicitario (Anuncio)
Autor	Anuncio de Converse
Rango de preguntas	Pregunta 15 a 17 con el mismo de texto

Tercera competencia

PREGUNTA 15

***Desempeño*:** El estudiante Identifica el tipo de relación que se da entre personajes, interlocutores, enunciadores, etc., a partir de sus acciones dentro del texto**.**
Clave: *D*

15. Entre los personajes del anuncio se establece una relación de

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. subordinación, pues el hombre depende de la mujer para expresar el mensaje. **B.** conformidad, en tanto uno y otro muestran su gusto con el modo de vestir. **C.** discordancia, pues él encarna el buen vestir y la mujer vestida de payaso no. **D.** complemento, en tanto entre ellos componen el concepto de la marca de ropa.	A. **11.76%** B. **23.53%** C. **47.06%** D. **17.65%**

En este ítem se asume el rol de los personajes del anuncio, por el cual son por quienes se establece el tipo de relación a partir de las acciones dentro del texto. El estudiante debe identificar las relaciones que en el texto se presentan entre quienes participan del hecho comunicativo y la razón de esa relación. El 47.06% tuvo el porcentaje más alto en la selección de la opción C, la cual evidenció una dificultad hacia la profundidad del texto, al exigirle al lector en deducir información sobre la relación de los hablante con respecto a sus acciones en el texto. Escasamente el 17.65% eligió la respuesta correcta.

Tercera competencia

PREGUNTA 16

***Desempeño*:** El estudiante identifica la razón por la cual personajes, interlocutores, etc., presentes en el texto cumplen determinados roles.
Clave: *A*

16. Frente al propósito del anuncio, la razón por la que la mujer vestida de payaso aparece es que ella

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. es un buen modelo de subversión al paradigma establecido por la moda. **B.** es un buen ejemplo de conformidad en tanto se ajusta a un modelo. **C.** legitima el arquetipo de moda establecido a través del otro personaje. **D.** promueve el uso de ropa extravagante para controvertir la idea de moda.	A. **52.94%** B. **17.64%** C. **17.64%** D. **11,76%**

En esta pregunta se identificó el rol y la función comunicativa representados por el hombre y la mujer como personajes, desde el cual el autor da a conocer su posición. Esto le permitió al lector asumir un punto de vista propio. El 52.94% de los estudiantes eligió la opción A, considerada la respuesta correcta. Los demás porcentajes están distribuidos entre las opciones de respuesta donde se indagan por las características del personaje, pero no corresponde a lo preguntado. En últimas, se analiza la función de los personajes dentro del texto.

Tercera competencia

PREGUNTA 17
Desempeño*:** El estudiante reconoce el sesgo en un planteamiento. ***Clave: *D*
17. Teniendo en cuenta que este es un anuncio de una marca de ropa, del enunciado "Aprenda a querer a las personas por lo que son y no por cómo se visten" es válido decir que

Opciones de respuesta	*Porcentaje de respuestas por opción*
A. le permite al lector reelaborar un nuevo significado del concepto de moda.	A. **11.76%**
B. se manipula al lector al hacerle pensar que lo más importante es la apariencia**.**	B**. 23.53%**
C. le permite al consumidor considerar los valores por encima de la apariencia física**.**	C. **64.71%**
D. se manipula al consumidor al promover un anti valor a través de un valor usurpado.	D. **0%**

En este ítem se presentó el sesgo de un planteamiento en el texto publicitario, ya que es una lectura que exige ir más allá de esa lectura básica, de esa primera interpretación, la manera cómo percibe el uso de elementos que se encuentran en la base de las creencias, convicciones o afectos de los sujetos que participan en el hecho comunicativo, pero que son utilizados para alcanzar propósitos particulares a través del uso de estrategias de manipulación. Este tipo de pregunta no hubo ningún estudiante capaz de seleccionar la respuesta correcta, con un 64.71% de los estudiantes que direccionó la respuesta hacia la opción C. En este sentido, existe una dificultad en tener una mirada más allá del texto que los ayude a develar los planteamientos detrás del mismo.

En conclusión, en el siguiente cuadro se presentaron de manera general los resultados encontrados en términos de los porcentajes de respuestas correctas por cada desempeño evaluado con respecto a las competencias respectivamente:

porcentajes de respuestas correctas en cada desempeño		
COMPETENCIA	**DESEMPEÑO EVALUADO**	**PORCENTAJE**
PRIMERA	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	70.59
	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	94.12
SEGUNDA	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	82.35
	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.	0.0
	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	47.06
	El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).	64.71
	El estudiante identifica lo que se quiere lograr con una expresión dentro de un texto.	11.76
TERCERA	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (Pregunta 3)	94.12
	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (Pregunta 7)	29.41
	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (Pregunta 8)	88.24
	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (Pregunta 10)	52.44
	El estudiante identifica, a través de sus índices o referencias bibliográficas, la relación existente entre dos textos atendiendo a sus condiciones sociales de producción	5.88
	El estudiante identifica posiciones incompatibles, así como (relativamente) consistentes entre sí.	58.82
	El estudiante identifica mensajes que orientan el comportamiento de una audiencia dadas condiciones específicas	58.82
	El estudiante Identifica el tipo de relación que se da entre personajes, interlocutores, enunciadores, etc., a partir de sus acciones dentro del texto.	17.65
	El estudiante identifica la razón por la cual personajes, interlocutores, etc., presentes en el texto cumplen determinados roles.	52.94
	El estudiante reconoce el sesgo en un planteamiento.	0.0

Tabla 12. Perfil cualitativo del grupo evaluado.

Adaptación de Secretaria de Educación Distrital. Proyecto Evaluación Competencias Básicas. Bogotá: Unilibros. p. 32.

Este es un perfil cualitativo del grupo con respecto los desempeños alcanzados en cada competencia, que permitió concluir que en la primera competencia relacionada con identificar y

entender los contenidos locales que conforman un texto los estudiantes tiene un nivel de porcentaje alto, porque son capaces de comprender el significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. Esto es necesario mantenerlo, pues hace parte del acceso a la lectura de los textos en el aula, además de ser un aspecto importante para avanzar hacia las otras dos competencias.

En la competencia segunda que abarca comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global se presentaron los resultados con desempeños aceptables, ya que existieron resultados que no son alcanzados de manera satisfactoria y entre el promedio de los porcentajes se encuentra por debajo del 50% (aproximadamente 41,18%), al presentarse dificultad para comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global. Esto supone un trabajo de aula que implica dirigir la mirada en la lectura implícita, requiere un trabajo de reconstrucción de las estructuras textuales. Es necesario posibilitar la comprensión de lo que se dice en el texto y cómo se dice para reconocer su articulación.

Con respecto a la tercera competencia, referida a reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido los desempeños alcanzados no son satisfactorios, debido a la polaridad de los resultados entre rangos de 0% a 94.12% de porcentajes alcanzados, por lo que es necesario el posicionamiento crítico, para ello es necesario seleccionar distintos tipo de discurso que aborden temáticas y problemas de diferente índole, que permitan reconocer los puntos de vista, para movilizar los saberes y las experiencias propias desde la interpretación, que valide los argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales.

Resultados de la prueba de competencia de los docentes. Esta prueba fue aplicada por la misma universidad a los docentes adscritos a los programas de pregrado durante el año 2016, permitió explorar el nivel de competencia genéricas, las cuales están estipuladas según la universidad como razonamiento cuantitativo, lectura crítica e inglés que determinan el cumplimiento de los niveles para el caso de los docentes. Sin embargo el resultado correspondió a la competencia de lectura crítica

Competencia	Nota	Nivel	Decil
Lectura Crítica	3,36	Relacional	2
Total de la prueba	3,53		1

Tabla 13. Resultados de las competencias genéricas (UCC, 2016)

En este marco, la prueba arroja el nivel relacional debido a la nota obtenida de 3.36, el cual presenta como resultado según el desempeño (UCC,2016):

> "Reconstruye la coherencia global del texto a partir de la identificación de la unidad temática y de la coherencia local, de la jerarquización de ideas y del establecimiento de relaciones entre las partes del texto. Determina la situación comunicativa del texto. Realiza procedimientos propios de la lectura inferencial, entre ellos, analizar, integrar, exponer causas, discutir, explicar, categorizar y enlazar". p.1.

Además de ubicarse en el grupo 2 de los estudiantes con las segundas mejores notas de todos los docentes evaluados. Con respecto al nivel de desempeño posibilitó considerar un nivel de dominio con respecto a la lectura crítica, pero que también supone un trabajo personal de revisión de los mismos procesos de lectura crítica del docente, como una manera de evaluarse su propio proceso desde la exigencia como un lector, incluso de un "lector ideal", (García, 2013) atribuido a la comprensión de mayor nivel con una serie de habilidades incorporadas a las

demandas del siglo XXI. Además se adentró a la propia mirada como el docente orientador de estas prácticas de lectura se reconoce con un nivel de competencia desarrollada para ser capaz de proponer una experiencia de aula desde sus propias habilidades, conocimientos y actitudes en relación a la lectura crítica. De tal manera que la reflexión es una confrontación del quehacer docente y sus implicaciones pedagógicas y didácticas. En este ejercicio de revisión de un nivel de competencia permitió estructurar una mirada de la pregunta dónde está el maestro en este proceso, tal y como lo plantea Litwin,(1997). Para ocupar el lugar que le corresponde en tanto existe como parte del proceso de las tensiones que genera el proceso de enseñanza en relación directa con el estudiante, pero también es importante dar cuenta de la propia tensión de su proceso de aprendizaje como docente sin la figura del educando.

En definitiva es importante esa tensión, e incluso ese grado de incertidumbre sobre lo prescrito como una realidad vigente, para permitir una actitud creadora a partir de sus propias desencuentros desde sus marcos teóricos, el propio proceso de aprendizaje y la realidad del aula que lleve a la preocupación por "enseñar lo que merece ser enseñado" (Litwin,1997) p.39.

En este aparatado se presentan a continuación los resultados de la categoría, competencia relacionado con el segundo objetivo de la investigación:

Objetivo 2 Identficar las concepciones sobre lectura crítica que tienen los estudiantes y maestros del programa.

La competencia de la lectura crítica según las percepciones de los estudiantes. Con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la lectura crítica se abordaron por medio de una entrevista semiestructurada organizada en cada una de las categorías a partir de una subcategoría denominada concepciones, de la cual emerge del propio proceso de recolección de información, como un elemento a considerar frente a los niveles de desempeño de los alumnos

que acentúan el grado de complejidad manifiesto por quienes participación en la formación de la lectura crítica. Este instrumento permitió conocer las concepciones e ideas a priori que poseían los estudiantes sobre el tema y el elemento de la lectura como parte del proceso de aprendizaje y las ideas en relación con la lectura crítica y el significado de su propio concepto de leer desde esta perspectiva, tomando lo estipulado por autores como Serrano (2008) y Cassany (2006), sobre la concepción de lectura crítica abordada para reconocer desde las múltiples perspectivas del mismo concepto, pero sobre todo esos puntos de encuentro que acentuaron la relevancia de la lectura crítica en la universidad, y su incidencia en la formación de la persona y por ende de su construcción de ciudadano.

Los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes se presentaron a través de las preguntas, organizadas en cada una de las categorías con su respectivas subcategorías relacionadas. De tal manera en la categoría señalada como competencia se planteó la siguiente pregunta:

1. ¿Qué planteamientos tiene como estudiante con respecto a la lectura crítica?

En relación al concepto de lectura crítica se planteó la pregunta: ¿Qué planteamientos tiene como estudiante con respecto a la lectura crítica? donde se restringió al nivel de formación de la educación superior descartando los procesos desarrollados en el bachillerato. De esta manera según las respuestas de los estudiantes se encontraron similitudes y por esto se agruparon de tres maneras diferentes: la primera hizo referencia a una lectura de mayor nivel de dominio, es decir reconocen que es una lectura asociada a una dimensión cognitiva de mayor complejidad, en las expresiones presentados por los estudiantes *"lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco más allá, mirarlo, como profundizar mirar como se dice vulgarmente lo que hay más allá de la nariz"* y *" lectura de comprensión"*, la segunda hizo

referencia a la lectura de contexto, en reconocer que no es la mera decoficación de los lenguajes sino adentrarse en elementos tales como los propósitos, la situación de comunicación, el enunciatario y las características sociales, culturales y políticas e ideológicas que rodean el texto (Cassany, 2006) con la frase enunciada por un alumno *"Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí",* además de la naturaleza que presenta el enfoque psicocultural al estar centrado en la condición social que precede al lector en su contexto (Cassany, 2006a) y la última hizo referencia a las ideas, a los pensamientos y a los aportes que hace el lector conjugado con el texto, valor supremamente importante porque esta dimensión de la comprensión implica la voz del lector (Serrano, 2007) afirmada en los enunciados *"lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas* "y *"poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense"*. Estas agrupaciones están expuestas en coherencia con el enfoque cognitivo de tres niveles, abordado por Kintsch y Van Dijk como fundamento teórico de la prueba estandarizada nacional de la educación superior, que presentan tres niveles generales de comprensión lectora: 1) comprensión literal del texto, 2) construcción e interpretación del sentido del texto y 3) aproximación al sentido de manera crítica, relacionados en consecuencia con la macroestructura, la microestructura y la superestructura, respectivamente.

Lo anteriormente mencionado corresponde a la lectura crítica como actividad cognitiva desde los postulados de los modelos psicolingüísticos y la didáctica de este tipo de lectura en la educación superior.

Todo lo presentado anteriormente, puede visualizarse en la siguiente tabla:

AGRUPACIÓN	**DEFINICIÓN**
DIMENSIÓN COGNITIVA	Lectura de mayor nivel de dominio cognitivo

LECTURA DE CONTEXTO ENFOQUE PSICOCULTURAL	La cultura es un determinante en el proceso de lectura y es un elemento para la aplicación al contexto
NIVELES DE LA COMPRENSIÓN	1) comprensión literal del texto, 2) sentido del texto y 3) sentido de manera crítica **C**

Tabla 14. Concepto de competencia de lectura crítica organizado en agrupaciones

Los estudiantes establecen sus concepciones desde la propia teoría de la lectura crítica, existe una similitud en considerar una lectura diferente que tiene exigencias por sí misma, presentadas del enfoque psicococultural bajo esta premisa. Por otra parte los niveles de evaluación de la prueba son percepciones construidas por los alumnos aunque no tenga la claridad de dónde surgen. Además se puede establecer una correspondencia entre la primera y tercera agrupación están alineados a los tres niveles de competencia de la prueba estandarizada nacional de lectura crítica, donde se relaciona el segundo y tercer nivel con esta primera concepción que alude a todo el proceso para leer críticamente. Es decir, existe una presencia de este tipo de noción que viene arraigada de la constante de la evaluación de este tipo de competencia en los escenarios educativos a nivel nacional por la influencia de la prueba anual del ICFES.

La competencia de la lectura crítica según las percepciones de los docentes. Con respecto a los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de la universidad a partir de las preguntas organizadas desde cada una de las categorías con su respectiva subcategorías. Se presentó la categoría considerada competencia se plantea la pregunta:

1. ¿Qué planteamientos tiene usted como docente con respecto a la lectura crítica en la universidad?

Con respecto a esta pregunta se encontraron 11 respuestas de 4 maestros, que comparten alguna similitud en el contenido y posteriormente se consolidaron en varias concepciones: la

primera, está relacionada con la misma dificultad del docente para conceptualizar la lectura crítica, ya que sus percepciones están ligadas a la figura del estudiante en el proceso. Sin embargo algunos consideran la lectura crítica desde la misma forma en que la perciben los estudiantes, un nivel de dominio alto, la interpretación de las ideas del autor y la aplicación a un contexto determinado, en frases como "*poder comprender que nos dice un autor "y* "*lo que dice el texto e ir más allá, como relacionarla con el contexto inmediato"* afirmaron la concepción expuesta. La segunda respuesta correspondió precisamente a la actitud de los estudiantes asociado a denominaciones como disgusto hacia la lectura, a las dificultades de sus procesos de formación básica y a un nivel de lectura literal "*los muchachos en la universidad son chicos que no les gusta leer, entonces para uno llevarlos a una lectura crítica es complejo", "la falencia que muchas veces tenemos en el ejercicio de poder comprender […] y ahora más los chicos, por las dificultades que hay desde la formación básica"* y la expresión *"entonces la mayoría de los estudiantes tiene un nivel literal de lectura, pocos interpretan"*. Por último, la necesidad del maestro de responder qué hace en el aula, a través de ejemplos de las estrategias que lleva a clase: "*cómo lo desarrollo en el aula de clase, yo trabajo mucho lo que son estudios de caso*" ,"*También traigo muchas lecturas , noticias actuales, trabajo libros"* y *"el trabajo en aula es fundamental, yo creo que el compromiso de uno como docente a la hora de entregar material para que los chicos lo lean"* "*yo considero que el nivel de lectura crítica hay que reforzarlo más , tal vez se necesitan más instrumentos pedagógicos incluso para abordarlos en clase".* Aunque considera la complejidad de la lectura crítica y la intención de profundizar en este aspecto. La lectura crítica está estrechamente ligada con la aplicación en el contexto, la transferencia de la lectura a situaciones, y a la vida misma "*revisar en el contexto cómo aplica, de qué manera me puede afectar, de qué manera me puedo beneficiar y de qué manera la relaciono"*. Estas

concepciones refuerzan el concepto desde las teorías psicolingüísticas y la propuesta de las competencias de la lectura crítica de Serrano (2008) y también en los trabajos investigativos de Carlino (2007) sobre la posición del maestro frente a la formación recibida por el estudiante, ya que los maestros asumen una postura de carencia y debilidad frente al papel de los estudiantes, y acuñen la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. (Carlino, 2007; Lea y Street, 1998).

Pero antes de seguir adelante es necesario aclarar la introducción de la pregunta: ¿Cuál es valor que ocupa la lectura en el proceso de aprendizaje? Que surge en las entrevistas y apuntó a la lectura como parte del proceso de aprendizaje, debido a la concepción de las ideas previas que existen entre estudiantes y docentes con el concepto exclusivamente de lectura, y conocer de manera a priori la condición de valor en el proceso de aprendizaje, permitió tener un panorama más amplio de la importancia del lenguaje en la educación superior. De tal manera que en el abordaje de la pregunta existió una repetición constante de ser un elemento valioso para el aprendizaje, denominado por los actores del proceso educativo (maestro y estudiante). Esta respuesta es alineada a la consideración de elemento base del desarrollo de la educación, como una herramienta esencial para el aprendizaje y también como reconocimiento de un derecho básico, inherente a los niveles de formación, afirmada en UNESCO (2000).

Resultados y análisis de la categoría rol del lector crítico. Esta categoría relacionada con el primer objetivo propuesto se abordó en primera instancia desde la consideración de las concepciones, habilidades y competencias del estudiante y el docente respectivamente, esta revisión parte de un apartado del PI y de la literatura del proyecto, así como los aportes de las entrevistas de carácter semiestructurada aplicadas a los estudiantes y docentes de la universidad.

Por lo tanto se presentaron los resultados de cada una de las subcategorías de concepciones y competencias seleccionadas. A continuación se sintetiza en la siguiente tabla:

Pregunta	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Considera usted qué posee las características de un lector crítico? ¿Posee las habilidades y competencias para ser un lector crítico?	Rol del lector crítico	Concepciones Estudiantes	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA "*Yo creo que cada quién debe tomar una posición respecto de lo que lee,"* *"El rol de un lector crítico. No quedarse solo con lo que lee, sino ir más allá"* *"no todo el mundo interpreta la información de la misma manera"*	Las concepciones sobre el rol del lector crítico corresponden a: la posición frente al texto, la capacidad para cuestionar las ideas del autor y sus representaciones, y su capacidad de interpretar con dominio en esa interacción con el texto, ahora también señalan la particular manera como el lector desde su experiencia y significado construye su propia interpretación
¿Considera usted qué los estudiantes tiene las características de un lector crítico? ¿Qué habilidades y competencias desarrolla en el aula para ser un lector crítico?		Competencias estudiantes	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA *"Al leer empiezo hacerse preguntas y entonces eso hace que pueda deducir que si es un lector crítico"* *"yo creo porque se me facilita leer el texto y poder interpretarlo "y "mi experiencia me ha llevado a eso"*	Alude al concepto de actuación, lo que implicó el concepto de competencias cognitivas con las condiciones de ser capaz de interrogar el texto para luego interpretarlo. El reconocimientos de este tipo de competencias presentados por Serrano(2008)

	Rol del lector crítico	Competencias docentes	ENTREVISTA SEMIESTRUCTIRADA "*Leerse los documentos con mayor profundidad"* *"Hay que leerlo y sacarle la información y a esa información que nos interesa",* *"Cómo aplica en el territorio o cómo aplicaría en su vida, relaciónemelo con su casa, relaciónemelo con usted"* *"Escucho sus apreciaciones al respecto"*	La manera en cómo los maestros contribuyen al desarrollo de las competencias de la lectura crítica, e basadas en las actuaciones del estudiante a la hora de enfrentar su proceso de lectura. Se sintetizan en las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, valorativas y afectivas En los para contextualizar el discurso y asociar a la vida cotidiana. La otra son las valoraciones con respecto al texto, en el hecho de descubrir las emociones que suscita la lectura y las reacciones frente a las ideas.
		Competencia PI	PROYECTO INSTITUCIONAL En la perspectiva de la universidad promulga una exigencia al lector crítico, al enunciar en la primera persona para que identifique y recupere información de los textos, construya el sentido global, establezca relaciones y evalúe su intención comunicativa según el PI (2013).	Se enuncia en un apartado desde las capacidades con las que cuenta un lector crítico contemplado en el marco dela competencia de lectura crítica presentada en el PI

Tabla 15. Resultados de categoría de rol del lector crítico

Categoría de rol del lector crítico desde las concepciones (subcategoría) por parte de los estudiantes. A esta categoría de rol del lector crítico se abordó desde los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, tanto alumnos y maestros. Sin embargo se tomó de

referencia las respuestas de los estudiantes que surgieron de sus percepciones, las cuales se asociaron en 4 respuestas. En este aspecto la concepción del rol de lector crítico se relacionó con los desempeños de este tipo de lector, su forma de caracterizarse como un lector con una noción amplia de crítica, en este papel sobre la lectura, el papel del lector se configura en una forma enunciativa que implica dejar de ser un decodificador de signos; pues esta concepción se entiende como "un tipo de lector ideal, alineado a la comprensión de mayor nivel, la crítica" (García,2013), capaz de valorar, hacer un juicio, tener una postura, sabe argumentar y contra argumentar. Es capaz de diferenciar las variadas lecturas desde la comprensión de ese descubrimiento de relacionar las experiencias cercanas con lo que ofrece el texto.

Según las respuestas dadas por los estudiantes, las concepciones sobre el rol del lector crítico corresponden a: la posición frente al texto, la capacidad para cuestionar las ideas del autor y sus representaciones, y su capacidad de interpretar con dominio en esa interacción con el texto, ahora también señalan la particular manera como el lector desde su experiencia y significado construye su propia interpretación. En este aspecto, el rol del lector crítico, es aquel con que asume una postura y la construye en el diálogo con el texto, tal y como lo enunciaron algunos estudiantes *"yo creo que cada quién debe tomar una posición respecto de lo que lee,"* y *"El rol de un lector crítico. No quedarse solo con lo que lee, sino ir más allá, cuestionarse"*.

Los estudiantes mencionaron algunos papeles que desempeña este tipo de lector. El lector crítico construye su capacidad para tomar distancia del texto y enunciarse a través de una postura construida desde ese diálogo con el texto, no de carácter pasivo porque no se conforma con las ideas presentadas de manera unánime, al considerar la necesidad de cuestionar la lectura, supone una disposición diferente al proceso de leer. Lo anterior se asocia según (Cassany,2006) a la propuesta de un lector crítico.

La expresión: *"no todo el mundo interpreta la información de la misma manera"***,** condensó algunas de las nuevas miradas que tienen los estudiantes sobre el lector crítico. Desde esta perspectiva, el rol del lector crítico tiene que ver con una forma de interpretar donde el lector asume su ejercicio de manera personal y concienzuda frente a su propio proceso de construcción de significado y sentido, en este tipo de mirada el lector va más allá de asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso, es decir, "relativizar la interpretación personal", lo que permite comprender el rol de un lector crítico desde su papel frente a lo que aporta al texto (Serrano, 2017). En tal sentido, para los estudiantes, el lector crítico se acentúa así mismo desde su propia interpretación sin descuidar las fronteras entre lo que dice el texto y lo que se presupone, tiene una personalidad construida en esa interacción del texto, lector y contexto.

De acuerdo al enfoque sociocultural de la lectura crítica, "cada lector aporta su 'conocimiento cultural' y elabora un significado particular; "varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto" (Casanny,2004) lo que implica que el papel tan importante del mismo como lector al momento de la interpretación. Esta concepción se ve reflejada en las expresiones anteriormente mencionadas por los estudiantes.

En la perspectiva de la universidad promulga una exigencia al lector crítico, al enunciar en la primera persona para que identifique y recupere información de los textos, construya el sentido global, establezca relaciones y evalúe su intención comunicativa según el PI (2013). En la cual se relacionó con la concepción de los estudiantes estrictamente en el plano de la construcción de sentido y significados como uno de las actuaciones del lector crítico.

En este orden de ideas, el lector crítico desde su rol será asumido en la medida que se construya así mismo con su propia visión de construcción de significados y adopte una actitud

empoderada en su relación con el texto y el contexto, distanciándose de la visión inequívoca de la interpretación como única y cerrada, asumida desde la visión estrictamente del autor. Las respuestas dadas por los estudiantes podrían explicar esa necesidad de una lectura más contemporánea que responda a las nuevas maneras de diversidad textual en géneros y estructuras pero también para comprender la capacidad de considerar múltiples posturas y perspectivas que permitan comprender de manera amplia y abierta frente a las dinámicas sociales, políticas y culturales tan vertiginosas de los últimos tiempos, cambiar esta configuración de la formación del pensamiento y de las relaciones que se establece con el otro, exige una demanda de un lector ya no en el plano de lo ideal sino en su representación de la realidad con la multiplicidad de miradas.

Categoría de rol crítico desde las competencias (subcategoría) por parte de los estudiantes. Con respecto a las concepciones de los estudiantes sobre el concepto del rol del lector crítico en relación al desarrollo de las competencias requeridas para enfrentarse a la lectura crítica, subcategoría presentada en la investigación. Se apreciaron diferentes resultados. De entrada para los resultados se tuvo en cuenta las competencias de lectura crítica se refieren "a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico" (Serrano, 2007). Una de las expresiones que presupone ese reconocimiento se señaló en: *"al leer empiezo hacerse preguntas y entonces eso hace que pueda deducir que si es un lector crítico"*.

Una primera definición aportada por los estudiantes alude al concepto de actuación, lo que implicó el concepto de competencias cognitivas con una las condiciones de ser capaz de interrogar el texto para luego interpretarlo. En este sentido las respuestas dadas por los estudiantes acentuaron las frases "*yo creo porque se me facilita leer el texto y poder*

interpretarlo "y *"mi experiencia me ha llevado a eso"* al establecer un nivel de competencia de sí mismo como lector crítico y para llegar al proceso de la interpretación.

El hallazgo de estas definiciones en el grupo de estudiantes, supone una posible influencia en los procesos escolares durante su formación en relación con los procesos de lectura, donde se considera la interpretación como el último nivel para determinar la comprensión lectora. De esta manera, se debe pensar en el espacio de la universidad para posibilitar el acceso a las diferentes competencias de la lectura crítica desde la postura de estudiosos del tema (Serrano, 2007) e incluso de los mismos lineamientos de las competencias genéricas del ICFES.

Atendiendo a las orientaciones dadas por Serrano (2008) en cuanto a las competencias de lectura crítica. En este caso, los estudiantes hacen un reconocimiento a las primeras competencias enunciadas, las cognitivas. Lo que pudo explicar la posibilidad del énfasis durante las propuestas de aula, en la formación básica, centrada en algunos casos en las capacidades derivadas de un modelo psicolingüístico permeado por mucho años en la educación del desarrollo del lenguaje.

En la tabla se aprecia la información que condensó lo anterior:

<table>
<tr><th>ROL DEL LECTOR CRÍTICO</th><th colspan="4">CONCEPCIÓN DESDE EL ESTUDIANTE</th></tr>
<tr><td rowspan="3">COMPETENCIAS DE LA LECTURA CRÍTICA</td><td>LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS</td><td rowspan="3">VALOR MÍNIMO</td><td rowspan="3">COGNITIVAS</td><td rowspan="3">VALOR PREPONDERANTE</td></tr>
<tr><td>PRAGMÁTICAS Y CULTURALES</td></tr>
<tr><td>VALORATIVAS Y AFECTIVAS</td></tr>
</table>

Tabla 16. Concepto del rol de lector desde las competencias de lectura crítica

Seguidamente, se relaciona **la categoría de rol crítico desde las competencias (subcategoría) por parte de los docentes.** Para esta subcategoría se establecieron relaciones

proporcionadas, las cuales están ligadas a las maneras en cómo los maestros contribuyen al desarrollo de las competencias de la lectura crítica, en ese sentido están basadas en las actuaciones del estudiante a la hora de enfrentar su proceso de lectura. Un docente enunció "*leerse los documentos con mayor profundidad"* en un sentido que engloba el resultado del desarrollo de las competencias de la lectura crítica. En la expresión del término "profundidad" abarca la consideración de una lectura que implica adentrarse a escudriñar, reflexionar y estimar el discurso; implica la conjugación de las competencias relacionadas entre sí.

Según las respuestas de los docentes, las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, valorativas y afectivas están presentes en las actuaciones de los estudiantes en el espacio de aula, pero desarrolladas por el docente desde la experiencia de lectura que proporciona. En este sentido, es factible apreciar elementos de la competencia cognitiva, asociada con la primera competencia de identificar los elementos locales cuando los docentes mencionaron *"hay que leerlo y sacarle la información y a esa información que nos interesa",* en el plano de las estrategias de carácter inferencial que implica deducciones de acuerdo con la información del texto. Al encerrar uno de los rasgos de la competencia cognitiva.

Los docentes expresaron algunos de los rasgos de contextualizar el discurso, entendido este cuando desde las experiencias acumuladas del lector para asociar los mensajes con la vida práctica y cotidiana, con preguntas como: ¿cómo influye en la vida social? ¿con qué situaciones se vincula?. La expresión "*cómo aplica en el territorio o cómo aplicaría en su vida, relaciónemelo con su casa, relaciónemelo con usted*" condensa esta perspectiva, uno de los rasgos de la competencias pragmáticas y culturales. En tal sentido, para los docentes, el rol del lector crítico desde este tipo de competencia encierra un plano relacional de la experiencia del lector con la vida cotidiana.

De acuerdo con esta perspectiva teórica existe una de las competencias de la lectura crítica, que presupone las valoraciones con respecto al texto, en el hecho de descubrir las emociones que suscita la lectura y las reacciones frente a las ideas se da cabida a la valoración de las percepciones del contenido del texto. Estos atributos señalan uno de los distintivos de las competencias valorativas y afectivas que se refleja en la expresión *"escucho sus apreciaciones al respecto",* en ese este ejercicio en el cual el docente logra asumir una actitud de escucha y valoración a las ideas del estudiante para apreciarlas se percibe un rol crítico y valorativo desde el papel del maestro.

Recapitulando, las competencias de la lectura crítica se han relacionado con algunos conceptos de docentes y estudiantes, sin embargo existe una fragilidad evidenciada en el caso de los estudiantes de centrarse en las competencias cognitivas como un rasgo de la misma; en el caso de los docentes la selección de manera mínima de algunos elementos distintivos de cada una de las competencias. Este tipo de respuestas podría explicar la necesidad de articular el trabajo por competencias para poder establecer las relaciones y conexiones entre una y otra, como un aspecto valioso a tener en cuenta en la propuesta curricular construida por la universidad.

Por otra parte, a continuación se presentan los resultados de la categoría, modelo pedagógico relacionado con el segundo objetivo de la investigación:

Objetivo 3 Determinar la coherencia de los enfoques pedagógicos del programa de Administración de Empresas en relación con el desarrollo de la lectura crítica en la universidad

Para esta categoría se realizó el abordaje desde los documentos institucionales que se tuvieron en cuenta para el análisis fueron: el Proyecto Institucional (PI), específicamente con la

propuesta para trabajar el currículo por competencias (Unigarro,2011), y el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (Unigarro et al. , 2016) y el registro de material audiovisual por parte de la institución con respecto a la educación por competencias presentado por la Subdirección de programas de la universidad (Unigarro, 2015), en los cuales se indagó acerca del concepto de competencia, las competencias genéricas, la lectura crítica y los campos conceptuales de la lectura crítica que estipula la universidad. En una búsqueda de señalar las ideas en relación con las subcategorías presentadas desde el propósito educativo y la propuesta curricular en el uso del software de atlas.ti para su interpretación y análisis como también a la revisión desde una escala de valoración y el subrayado de ideas puntuales en los documentos para otorgar significado a la visión del modelo de la universidad frente al objeto de estudio.

Resultados y análisis de modelo pedagógico. La investigación tomó como referencia el análisis de contenido de la literatura y de los documentos institucionales, con respecto a los modelos pedagógicos y sus enfoques derivados, con el modelo de competencias, junto con los propósitos educativos y la propuesta curricular. Se adiciona la bitácora de análisis del enfoque pedagógico de la universidad desde la mirada de la dirección de gestión de programas de la universidad. De igual modo, la aplicación de una entrevista semiestructurada desarrollada con las directivas de la universidad. De esta manera a partir de la siguiente tabla se puede apreciar los elementos de la categoría de modelo pedagógico***:***

Pregunta	Categoría	Descriptor	Análisis
Directriz ¿Cuál es la relación entre el modelo pedagógico propuesto y la formación de la lectura crítica en la universidad?	Modelo pedagógico	PROPUESTA PARA TRABJAR LAS COMPETENCIAS UCC "La necesidad de superar el carácter academicista centrado en las asignaturas, los temas y los contenidos hacia una educación que sirva para dar respuestas concretas a las necesidades del mundo, a las necesidades sociales" (Unigarro, 2016) p.8. PI "La Universidad Cooperativa de Colombia realizó una reforma curricular para diseñar todos sus planes de estudio sobre la perspectiva de competencias". PI (2013) p. "Otro enfoque que ha venido tomando fuerza en Colombia.... es el propuesto por el profesor Sergio Tobón y que se denomina de la complejidad. Este enfoque ha sido un gran aporte para el tema pues con él se ha podido entender las competencias son mucho más que el saber hacer." p. 13. "La Universidad Cooperativa de Colombia concibe a la persona como un ser inacabado y multidimensional, en proceso de ser cada vez más. La persona vive un trayecto de perfeccionamiento, de irse completando, de ser cada vez más lo que está llamada a ser"(Unigarro, 2011).p.9.	Un modelo de competencias planteado desde la reforma curricular para cambiar la mirada de la educación. Inscrito en la línea de lo contemporáneo porque es uno de los modelos actuales de la política educativa del país. En el modelo pedagógico subyace un concepto de hombre desde el cual se sustenta todo el proceso educativo, en este caso con la definición basada en el PI (2013), en su visión antropológica define el concepto de hombre. La concepción de hombre está ligada a la construcción de los proceso de lectura crítica como una posibilidad de encontrar su lugar en el mundo como ser humano y ciudadano, en constante construcción y transformación. Debido a la importancia de determinar el tipo de sujeto de conocimiento que supone este tipo de lectura.

		Dirección de programas	Un modelo pedagógico presentado desde un modelo de competencias que tiene en cuenta unas competencias genéricas como la lectura crítica la cual contempla cuatro procesos: Ubicar la información, relacionar las distintas partes del texto, reconstruir la representación global del texto y analizar y evaluar los procesos discursivos	La educación de calidad con una formación de competencias permitió asumir la realidad y administrarla para plantear y dar solución, al contexto, en este sentido el aprendizaje se cambia de una mirada transmisionista a una mirada activa. las demandas de la educación superior en el país que se instauraron las competencias como modelo y que hace parte de una reglamentación para responder desde la propuesta educativa La presencia de varias competencias pero entre estas las genéricas que todo estudiante debe desarrollar en el proceso de formación.

Tabla 17. Resultados de la categoría de modelo pedagógico

Categoría de modelo pedagógico desde la literatura y el PI. La universidad en uno de sus documentos oficiales denominado "propuesta para trabajar las competencias" planteó un modelo de competencias desde la reforma curricular para cambiar la mirada de la educación, ya que existe "la necesidad de superar el carácter academicista centrado en las asignaturas, los temas y los contenidos hacia una educación que sirva para dar respuestas concretas a las necesidades del mundo, a las necesidades sociales" (Unigarro, 2016) p.8.

Además, de ser respaldado en su PI al presentar en el mismo, el modelo de competencias en el numeral 2.7.7 . denominado desarrollo de las competencias, el cual se precisa con la siguiente afirmación: "la Universidad Cooperativa de Colombia realizó una reforma curricular para diseñar todos sus planes de estudio sobre la perspectiva de competencias". PI (2013) p.

Inscrito de esta manera la universidad presentó un modelo pedagógico contemporáneo denominado formación en competencias. En este sentido es contemporáneo porque es uno de los modelos actuales de la política educativa del país, y esencialmente porque "las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad" (Galindo & Tamayo, 2016). El modelo de competencias está sustentado desde la propuesta de Tobón (2005) que es uno de los teóricos para sustentar la propuesta de trabajo de competencias de la universidad (Unigarro, 2011). De manera textual se cita: "otro enfoque que ha venido tomando fuerza en Colombia…. es el propuesto por el profesor Sergio Tobón y que se denomina de la complejidad. Este enfoque ha sido un gran aporte para el tema pues con él se ha podido entender las competencias son mucho más que el saber hacer." p. 13.

De otra parte en la revisión del modelo pedagógico subyace un concepto de hombre desde el cual se sustenta todo el proceso educativo, en este caso con la definición basada en el PI (2013), en su visión antropológica define el concepto de hombre como: "la Universidad Cooperativa de Colombia concibe a la persona como un **ser inacabado** y multidimensional, en proceso de ser **cada vez más.** La persona vive un trayecto de perfeccionamiento, de irse completando, de ser **cada vez más** lo que está llamada a ser"p.9.

En este sentido, esa concepción de hombre está ligada a la construcción de los proceso de lectura crítica como una posibilidad de encontrar su lugar en el mundo como ser humano y ciudadano, en constante construcción y transformación. Debido a la importancia de determinar el tipo de sujeto de conocimiento que supone este tipo de lectura.

Este tipo de reflexión sobre el modelo pedagógico son simplemente referentes para comprender el porqué de la formación en competencias, pero sobre todo la formación de la

lectura crítica sobre la cual la universidad sustenta su acción educativa y hace parte de diseño del currículo como una propuesta constituida.

Categoría de modelo pedagógico desde la dirección nacional de programas de la universidad. Este aspecto se ahondó a través de la bitácora de análisis sobre las anotaciones con respecto a las ideas, conceptos y categorías surgidas desde el investigador durante el proceso.

En este sentido, la Universidad Cooperativa de Colombia presentó un modelo de competencias explicado desde la propuesta de Unigarro (2011):

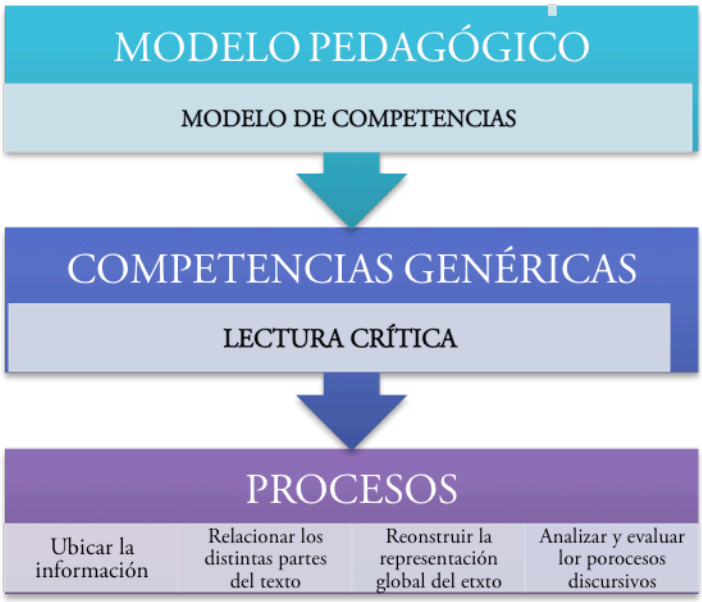

Figura 2. Modelo pedagógico en relación con la lectura crítica según la dirección de gestión de programas de la universidad (Unigarro, 2011).

En el documento de carácter institucional que pertenece a la dirección académica de la sede, presentó una estructura del concepto de **competencia**, su clasificación y la evaluación vista desde la Prueba Saber Pro. Además del plan de estudio por competencias, con su respectiva propuesta de diseño desde la formalización de su contenido y sentido, así como también la presentación de la elaboración de los cursos como un formato estándar de uso de los docentes.

Según el documento, la educación de calidad con una formación de competencias permitió asumir la realidad y administrarla para plantear y dar solución, al contexto, en este sentido el aprendizaje se cambia de una mirada transmisionista a una mirada activa.

Este tipo de transformación en correspondencia con las demandas de la educación superior en el país que se instauraron las competencias como modelo y que hace parte de una reglamentación para responder desde la propuesta educativa a las demandas del registro calificado de cualquier institución del nivel universitario.

En relación a las competencias no como una respuesta del sector productivo durante la presentación de la introducción del documento se apreció una concurrencia sobre las demandas sociales frente a la propuesta de la universidad, además del mundo de trabajo, el sector económico y la misma reglamentación del decreto 1295 de 2010 sobre las necesidades del país y el desarrollo cultural y científico de la nación. En este sentido aunque se insiste en la no correspondencia de la universidad al sector productivo y más a la orientación de las necesidades del país, se presenta de manera difusa.

En el mismo también presentó desde diversos autores el concepto de **competencias** desde diversos autores sin una definición clara asumida por la universidad. Además, se presentó la propuesta del MEN (2009) con el concepto de competencia anudado a la Prueba Saber Pro, y finalmente el concepto de competencias asumido por la universidad desde esta misma línea pero con las denominaciones de competencias genéricas, transversales y específicas o profesionales presentadas de manera entrelazadas con las competencias de la Prueba Saber Pro y las cuatro competencias genéricas base de la evaluación del ICFES (2012). En el caso específico de lectura crítica se reconocieron los procesos como: Ubicar la información, relacionar, construir la

representación global del texto y analizar y evaluar la relación entre los procesos discursivos y contexto sociocultural.

En otra aparte, se presentaron los resultados de las subcategorías de propósitos educativos y propuesta curricular seleccionadas durante la investigación. Esta tabla resume estos elementos:

Pregunta	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
Directriz ¿Cuál es la relación entre el modelo pedagógico propuesto y la formación de la lectura crítica en la universidad?	Modelo pedagógico	Propósitos educativos	PI “Formamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo”. “Su finalidad es el desarrollo de las potencialidades en las personas que se beneficien de los servicios y de los sectores sociales que tienen necesidades que deben ser satisfechas a través de estos” “Contribuir especialmente en la formación de profesionales con criterios políticos, es decir, ciudadanos que piensen y actúen de manera autónoma sobre los asuntos públicos en procura del bienestar colectivo”. “El proceso educativo tiene sentido en tanto se da el paso de la heteronomía a la autonomía; en eso consiste el trayecto de la formación”. “Que cada persona conquiste su propia identidad, que cada persona logre desarrollarse en el plano de lo humano”	En el PI esta relacionado a los fines de la institución en términos de la formación y su relación con la lectura crítica. En el documento señalado aparece la concepción de fin asociado a la postura de hombre después de terminar el proceso de formación. La mirada de la universidad tiene una estrecha relación con la concepción de la lectura crítica y su finalidad (Serrano, 2007) (Cassany, 2006) en el marco de la educación superior. Existen partes de los documentos que acentúan este tipo de propósito como se presentan en el descriptor.

		Propuesta curricular	"Las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas, en donde el individuo busca resolverlos con idoneidad y ética" (Unigarro, 2011), La construcción de un plan de estudios por competencias presentado en la figura 3 basados en las competencias genéricas, transversales y específicas. El uso de la metodología MICEA Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje figura 4 propia de la institución como parte de los momentos de la clase y del papel que ocupa cada actor de proceso, basados en cinco aspectos: instrucción presencian, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo y socialización.	La misma propuesta de competencias es una relación directa con la formación de lectura crítica desde la estructura de un plan de estudios diseñado para dar respuesta a los tipos de competencia que plantea la universidad Este tipo de metodología no determina la pertinencia del desarrollo de la lectura crítica, por el contrario no tiene un nivel de afectación debido a su condición de ser un referente para cualquier tipo de diseño curricular y en el momento de fortalecer las competencias de acuerdo al papel de los participantes del acto educativo.

Tabla 18. Resultados de subcategoría propósitos educativos y propuesta curricular

Categoría de modelo pedagógico desde los propósitos educativos (subcategoría) a partir del PI. En este espacio se logró desplegar las generalidades del documento del PI con respecto a los fines de la institución en términos de la formación y su relación con la lectura crítica. En el documento señalado aparece la concepción de fin asociado a la postura de hombre después de terminar el proceso de formación. En una parte de la misión contempla "formamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo" "Su finalidad es el desarrollo de las potencialidades en las personas que se beneficien de los servicios y de los sectores sociales que tienen necesidades que deben ser satisfechas a través de estos" entendida este tipo de propósito con el marco abordado en el contexto sobre la pertenencia al sector solidario, por lo

tanto está dirigida a la población que necesite los medios para acceder a la educación superior. En ese sentido, la universidad se convierte en un medio para dar respuesta a esa necesidad.

Otro de los propósitos están enunciados en: “Contribuir especialmente en la formación de profesionales con criterios políticos, es decir, ciudadanos que piensen y actúen de manera autónoma sobre los asuntos públicos en procura del bienestar colectivo”. Esta mirada tiene una estrecha relación con la concepción de la lectura crítica y su finalidad (Serrano, 2007) (Cassany, 2006) en el marco de la educación superior. Existen partes de los documentos que acentúan este tipo de propósito desde la mirada de la institución como las siguientes: “El proceso educativo tiene sentido en tanto se da el paso de la heteronomía a la autonomía; en eso consiste el trayecto de la formación”. Y “Que cada persona conquiste su propia identidad, que cada persona logre desarrollarse en el plano de lo humano”, ese el objeto de la labor educativa, en definitiva van en consonancia con el concepto de lectura crítica al referirse que “como ciudadano pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento” Serrano (2007) presentado en el marco teórico.

Categoría de modelo pedagógico desde la propuesta curricular (subcategoría) a partir de la dirección de gestión de programas de la universidad. El diseño de las competencias se fundamentó primero, desde el enfoque de complejidad de Tobón donde se asume “las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas, en donde el individuo busca resolverlos con idoneidad y ética” (Unigarro, 2011), la universidad propuso la fusión del enfoque de complejidad y el funcionalista para presentar la propuesta curricular, desde los cuales no se apreció los límites entre uno, al permitir la vaguedad del enfoque, sin embargo el énfasis está centrado en el enfoque de competencias durante todo el documento.

En cuanto a este tipo de estamento de aplicación se tomó de base la estructura del plan de estudios por competencias:

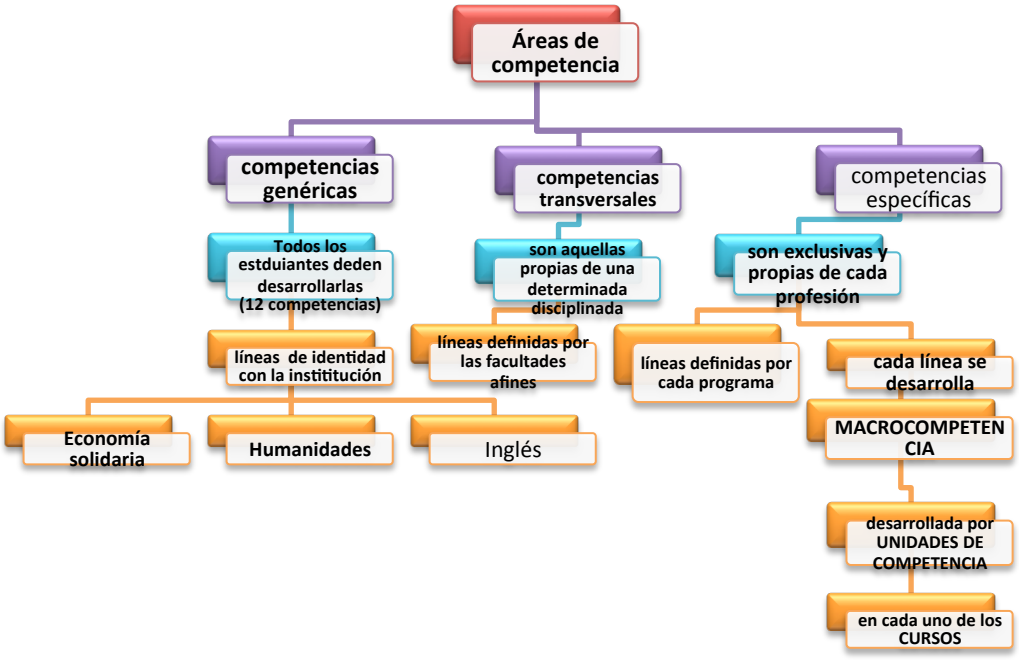

Figura 3. Estructura de planes de estudio por competencias (Unigarro, 2011)

Este primer aspecto representado en la figura se visualizó la manera como se estructura el plan de estudios de la universidad contemplado desde las áreas de competencia la división en competencias genéricas, transversales y específicas, con una líneas que depende de la alineación a la misma, de tal manera que las primeras depende del marco institucional, las segundas desde las facultades afines y las últimas desde cada programa de pregrado. Están líneas son las que estructuran la macrocompetencia (la cual hace referencia al desempeño del estudiante en esa línea), que implican una unidad de competencia que se desarrolla en el curso seleccionado. Esta tabla es una forma de apreciar la jerarquía de cada uno de los conceptos identificadores de la estructura de plan de estudio desde una mirada deductiva.

Segundo, desde las implicaciones **curriculares, didácticas** y **evaluativas** que conlleva el diseño por competencias. En este sentido como en lo curricular se revisó el propósito de formación para transformar el asignaturismo en agrupación de competencias desde el concepto de modulares. Este un aspecto clave para una propuesta de formación en lectura crítica. (Carlino, 2007) Así como en lo didáctico se centró en las metodologías activas del aprendizaje, que otorga protagonismo en el estudiante; y las evaluativas responden a los fines formativos, a la evaluación por procesos que involucra la motivación, la ejecución y el resultado. Este aspecto también involucra la integración de los cuatro pilares de la UNESCO definidos por Jacque Delors (1994) aún cuando no se presenta su referencia el concepto de la formación de la competencia esta integrado al saber ser, saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.

En este aspecto las consideraciones son muy generalizadas, de tal manera que es necesario particular la implementación de la lectura crítica en el entramado de la propuesta curricular para el desarrollo en el aula universitaria.

Diseño de competencias y la metodología MICEA. En la universidad el diseño de competencias está relacionado a la metodología MICEA de Velandia (1997) denominada Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje, siendo parte de la propuesta curricular del antiguo diseño, pero se conserva en la reforma curricular por encontrar su pertinencia con la propuesta de la institución. En esta figura:

Figura 4. Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje- MICEA (Unigarro, 2011)

En esta metodología el carácter del papel o la función de los participantes del proceso de aprendizaje están asociados a la distribución del tiempo relacionada con cada uno de los momentos, por eso en la instrucción presencial, el maestro presenta como estrategia la exposición como una inducción al tema de estudio. El aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo que consiste en centrar todo en el aprendizaje colaborativo como una forma de interactuar con los otros de manera organizada y recíproca para comprometerse con el aprendizaje. En el caso del acompañamiento se contempló el concepto de tutoría como la clave del momento por parte del docente. Por último el carácter de intercambio para desarrollar habilidades para la argumentación. La metodología responde a los tiempos de crédito académico desde el marco del Ministerio.

Este tipo de metodología no determina la pertinencia del desarrollo de la lectura crítica, por el contrario no tiene un nivel de afectación debido a su condición de ser un referente para

cualquier tipo de diseño curricular y en el momento de fortalecer las competencias de acuerdo al papel de los participantes del acto educativo.

Como segundo instrumento de análisis de documentos se tomó como fuente los videos de la dirección de gestión de programas (Unigarro, 2016) donde presentó a manera general en un espacio breve el concepto del para qué de la educación con la expresión: "educación desde las respuestas concretas a las necesidades del mundo" y un "enfoque de competencias para enseñar lo pertinente y lo que le sirve a la gente" que según la fuente permita corresponder a esa nueva mirada de la educación superior. Además, se insiste en la reforma curricular para cambiar todos los aspectos de formación de la universidad, que permitan generar innovación e incorporan elementos nuevos, porque cambiar significa ir más allá de los contenidos que supone cambiar las maneras de enseñar.

Por esta razón, el concepto de currículo que se enuncia hace alusión a "todo lo que la universidad pone a disposición para la educación de los estudiantes". Desde esta mirada hay una pregunta que es importante contestar y es para qué me sirve lo que me enseñan desde el punto de vista del educando. En eso según la fuente está el énfasis de la pertinencia, como la oportunidad para responder a las cosas que le sirven al desarrollo profesional del estudiante y por ende para su desarrollo personal y "dar respuesta a las necesidades del país como un elemento clave de la enseñanza de la Universidad. Cooperativa de Colombia". En el cual apareció un aspecto relacionado con la lectura crítica como un vehículo para profundizar la realidad y pensar en las habilidades y conocimientos necesarios para un estudiante de la universidad.

Ahora bien, la relación de lo expuesto anteriormente con la lectura crítica esta en la idea reiterativa de la dirección de programas de la concepción de competencia y su propósito en la universidad. En el plano que se transciende desde el ideal del diseño curricular con una propuesta

que logre generar procesos en las personas a educar con el pleno de las competencias que les permita participar en la sociedad.

El modelo pedagógico desde la entrevista semiestructurada a las directivas de la universidad. Los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a las directivas de la universidad se presentan a continuación por medio de la selección de las preguntas de estas categorías con su respectiva subcategoría relacionada. De tal manera las preguntas corresponden a:

- ¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica?
- ¿Cómo cree usted que se relaciona el modelo pedagógico con la formación de la lectura crítica?

Propósitos educativos

- ¿Cuál cree usted que es el fin de formar en lectura crítica en la universidad?

Propuesta curricular

- ¿Cuál es la propuesta curricular planteada para favorecer la lectura crítica?
- ¿Cuál debería ser la propuesta del docente para la formación en lectura crítica?

A continuación se presentan los resultados de estos planteamientos de las preguntas anteriores que sintetizan lo abordado en este apartado. A partir de la siguiente tabla:

Pregunta	Categoría	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Cómo cree usted que se relaciona el modelo pedagógico con la formación de la lectura crítica? ¿Cuál cree usted que es el fin de formar en lectura crítica en la universidad?	Modelo pedagógico	Propósito educativo	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA *"un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad"* *"pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos, que no sabe leer, que no sabe escribir, inclusive viene con lo mínimo que es problemas de ortografía"* *"tenemos que entregarle a la sociedad, decirle Pepito Pérez entró con estas deficiencias pero mire cómo lo estoy entregando, con una calificación de prueba genérica, de lectura crítica en esto, pero eso es difícil, pero digamos ese el fin de la universidad".* *"un proceso de excelencia académica de calidad en la educación"*	En esta dimensión, el concepto de propósito educativo estaba configurado desde la disyuntiva de la medición y los procesos de calidad, en la primera debido a la propuesta de la universidad en torno a medir los resultados de los estudiantes y docentes, con una posibilidad de tener un nivel de desempeño acorde a las exigencias del proceso, es decir, un nivel superior.En las expresiones como: "La medición", una palabra que resume uno de los propósitos de la universidad que ha desarrollado hasta ahora en torno a la lectura crítica En este proceso de formación, la universidad se considera formar a los estudiantes, aún cuando no cuenten con las competencias, y esa sensación de desasosiego permite determinar que la universidad lo considera uno de sus fines.

¿Cuál es la propuesta curricular planteada para favorecer la lectura crítica? ¿Cuál debería ser la propuesta del docente para la formación en lectura crítica?		Propuesta curricular	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA "*El proceso de renovación curricular me fascina"* *"el nuevo plan de estudio viene diseñado para que el estudiante tenga ciertas competencias" d el hecho de haber creado las competencias genéricas con ese fin nos permite a nosotros ser, manejar mejor los indicadores y proyectar mejor la formación de las competencias" y "humanidades lleva apenas por ahí dos años creada, estamos en procesos de evaluación, de diagnóstico pero todavía están en construcción de rúbricas, entonces todavía hace falta socializarlo"* *o pienso que debe nacer del profesor", "el maestro debe tener ciertas competencias y si no las tengo, tengo que empezar a Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica de la Universidad Cooperativa 151 de Colombia Sede Barrancabermeja desarrollarlas" "si invitamos a los profesores hacer las pruebas, hacer las procesos de formación, pero no vienen, entonces es una responsabilidad del rol docente" "Esto es un compromiso social porque es que usted como profesor está interviniendo en la formación de la persona que va a salir a ejercer una profesión que le va a servir a la sociedad" .*	Una mirada del proceso de renovación curricular como una posibilidad para la transformación y los cambios que implican un modelo de competencias. Las competencias como el fundamento de la educación de la universidad y apunte a la formación en niveles de calidad superior. Esta expresión se asoció a la constitución de las competencias genéricas como una posibilidad de concretar la propuesta en aspectos como la lectura crítica y visualizar un plan de trabajo desde las humanidades, para la universidad el camino es arduo por su proceso de renovación, ya que se encuentra en esa construcción permanente El énfasis desde la mirada de las directivas está acentuado en ese papel del maestro ligado a la reflexión pedagógica de la comprensión del maestro como parte del proceso educativo

Tabla 19. Resultados de subcategoría de propósitos educativos y propuestas curricular en entrevista semiestructurada

Con respecto al modelo pedagógico y lectura crítica. Con la pregunta: ¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica? aunque hace parte de la

categoría de competencia fue necesario la presentación de este resultado debido a su importancia para entender la articulación con el modelo pedagógico, a partir de esto se indagó a las directivas por el concepto de lectura crítica y se encontraron dos tipos de agrupaciones: la primera en relación con la noción de transversalidad asociada a la competencia de la lectura crítica, siendo parte de la toda la formación de los estudiantes e incluyéndose en los cursos de formación de la universidad. En la expresión "*para la universidad este componente, es un componente transversal"*. La segunda respuesta manifestada corresponde "*las competencias genéricas son aquellas que tiene que ver con todo estudiante de la Universidad Cooperativa de Colombia y este componente se maneja todo lo que tiene que ver con lectura crítica con los estudiantes.…"* se relaciona con el mismo modelo pedagógico de la universidad a determinar que el currículo por competencias aborda las competencias genéricas que hacen parte de la clasificación de competencia que se presenta en este documento donde estipula: "se refieren a las competencias que todo estudiante de la UCC, independientemente de la carrera que estudio y de la sede donde se encuentre debe desarrollar" "las competencias genéricas han de desarrollarse a lo largo de los diferentes planes de estudio. Se propone aquí sean tres líneas de cursos que hagan esa labor: la de Economía Solidaria y Cooperativismo, la de Humanidades y la de Inglés" (Unigarro, 2011) p. 7. En tanto, el discurso es bastante homogéneo en su concepción de lectura crítica

Después se abordó la pregunta en relación directa con el modelo pedagógico que se planteó así: ¿Cómo cree usted que se relaciona el modelo pedagógico con la formación de la lectura crítica? En esta respuesta surgió la afirmación de un modelo de competencias propuesto por la universidad, donde se integra la competencia genérica de la lectura crítica y se apreció estar visualizada por la institución. Afirmada por la siguiente idea: *"La universidad dentro del proceso de reforma curricular estableció unas competencias, tres tipos de competencias, que son las competencias genéricas, las transversales y competencias específicas" "Las competencias genéricas son aquellas que tiene que ver todo estudiante de la universidad Cooperativa de Colombia y este componente maneja todo lo que tiene que ver con lectura crítica con los estudiantes"*. En este sentido la figura sintetiza esta postura:

Figura 5. Concepto de modelo pedagógico y competencia de la lectura crítica

Subcategoría de propósitos educativos desde la entrevista semiestructurada a las directivas. En este aspecto del modelo pedagógico teniendo en cuenta los propósitos educativos se presentaron 6 respuestas de las directivas de la universidad**.** En esta dimensión, el concepto de propósito educativo estaba configurado desde la disyuntiva de la medición y los procesos de

calidad, con la frase expresada por la directiva: "*existe el componente de la medición, tu sabes el hecho de tener un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad, los procesos de autoevaluación, todo lo que tiene que ver con la ubicación de ranking a nivel nacional"*, en la primera debido a la propuesta de la universidad en torno a medir los resultados de los estudiantes y docentes, con una posibilidad de tener un nivel de desempeño acorde a las exigencias del proceso, es decir, un nivel superior. Entendiéndose como una medida de desempeño en comparación con otras universidades. En ese proceso de medición interna y externa se interpreta una visión limitada de la universidad, debido a la identificación de los resultados. En las expresiones como: "La medición", una palabra que resume uno de los propósitos de la universidad que ha desarrollado hasta ahora en torno a la lectura crítica, al reconocer el nivel de la comunidad universitaria en este aspecto. La connotación de "superior" asociada a los resultados de la prueba es el anhelo de la universidad al manifestar *"un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad"* es decir el desempeño es la manera en que se valora la universidad. Además, acentuó las deficiencias de los estudiantes que generan obstáculos para dar resultados efectivos en el proceso, expresado en *"pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos, que no sabe leer, que no sabe escribir, inclusive viene con lo mínimo que es problemas de ortografía"* acuñando este tipo de deficiencias a los procesos de la formación básica del estudiantado.

En este proceso de formación, la universidad se consideró en minusvalía debido a que debe formar a los estudiantes, aún cuando no cuenten con las competencias, y esa sensación de desasosiego permite determinar que la universidad lo considera uno de sus fines, formar a un estudiante capaz de presentar un adecuado desempeño en una prueba estandarizada *"tenemos que entregarle a la sociedad, decirle Pepito Pérez entró con estas deficiencias pero mire cómo*

lo estoy entregando, con una calificación de prueba genérica, de lectura crítica en esto, pero eso es difícil, pero digamos ese el fin de la universidad".

La segunda hizo referencia al propósito de brindar una educación de calidad, que en este sentido implica asumir la formación como proceso, de tal manera que la prueba le permita no solo medirse, en este caso, sino comprender las acciones de mejora al interior de la universidad. En esta expresión encierra lo anterior: "un proceso de excelencia académica de calidad en la educación". Al superar el concepto restringido de medición cuando menciona la calidad como un aspecto clave en el marco educativo.

Cabe señalar que en el abordaje de la visión de las directivas de la universidad no se contó con todos los miembros aludidos en la tabla de categorías, subcategorías e instrumentos, debido a la falta de disposición de tiempo para concretar el espacio para la aplicación de las entrevistas.

Subcategoría de propuesta curricular desde las entrevistas semiestructuradas a las directivas. En esta subcategoría se encontró uno de los enfoques del modelo de competencias que explica la propuesta curricular centrada en las competencias a partir de "aspectos básicos desde la docencia, el aprendizaje y la evaluación que implican cambios sustantivos en el compromiso de la docencia para asegurar el aprendizaje de los estudiantes". (Tobón, 2006).

Con respecto a la primera pregunta las expresiones que se encontraron en la categoría se relacionan con los siguientes calificativos: *"el proceso de renovación curricular me fascina"* desde la cual se presentó una mirada del proceso de renovación curricular como una posibilidad para la transformación y los cambios que implican un modelo de competencias.

Desde este plano se apreció la expresión de "*el nuevo plan de estudio viene diseñado para que el estudiante tenga ciertas competencias"* donde se consideró las competencias como el fundamento de la educación de la universidad y apunte a la formación en niveles de calidad superior. Esta expresión se asoció a la constitución de las competencias genéricas como una posibilidad de concretar la propuesta en aspectos como la lectura crítica y visualizar un plan de trabajo desde las humanidades, para la universidad el camino es arduo por su proceso de renovación, ya que se encuentra en esa construcción permanente. Sin embargo, la propuesta debe estar más definida y consolidada desde la integración, desde los requerimientos de los programas de formación y de la orientación de los estándares e indicadores de calidad del proceso. Estas expresiones condensan lo anterior: *"el hecho de haber creado las competencias genéricas con ese fin nos permite a nosotros ser, manejar mejor los indicadores y proyectar mejor la formación de las competencias"* y "*humanidades lleva apenas por ahí dos años creada, estamos en procesos de evaluación, de diagnóstico pero todavía están en construcción de rúbricas, entonces todavía hace falta socializarlo".*

Posteriormente con respecto a la segunda pregunta**,** ¿Cuál debería ser la propuesta del docente para la formación en lectura crítica? La respuesta está centrada en el papel del maestro acompañado de un sentido claro de su vocación, una autocrítica constante a su rol como lector crítico y a sus propias competencias. Con las expresiones "*Yo pienso que debe nacer del profesor", "el maestro debe tener ciertas competencias y si no las tengo, tengo que empezar a desarrollarlas" "si invitamos a los profesores hacer las pruebas, hacer las procesos de formación, pero no vienen, entonces es una responsabilidad del rol docente" "Esto es un compromiso social porque es que usted como profesor está interviniendo en la formación de la persona que va a salir a ejercer una profesión que le va a servir a la sociedad"* . El énfasis

desde la mirada de las directivas está acentuado en ese papel del maestro ligado a la reflexión pedagógica de la comprensión del maestro como parte del proceso educativo no solo como orientador sino como si mismo en su actuación como quién educa y quién se educa a sí mismo. Una mirada acentuada en un lector crítico con las capacidades, habilidades y actitudes propias desde su formación educativa, para luego desde ese papel situarse en el aula para preguntarse como orientar la lectura crítica, la exigencia es para el maestro en constituirse en el rol de este lector contemporáneo, en la forma de abordar la enseñanza de este tipo de competencia en su propia reflexión y hacer una propuesta ¿Cómo se aplica ese aprendizaje de la lectura crítica?. Y la manera como su pensamiento como educador acerca de cómo se facilita el aprendizaje de la lectura crítica con estrategias metodológicas, diseño de actividades para la práctica de procesos cognitivos para la construcción del conocimiento.

Análisis de resultados del modelo pedagógico según los documentos institucionales.

Con base en las respuestas obtenidas con la entrevista semiestructurada aplicada a las directivas, se relacionó con el análisis a documentos institucionales PI y la propuesta para trabajar el currículo por competencias (Unigarro,2011) a partir de las subcategorías: propósitos educativos y propuesta curricular. Por lo cual se planteó de una rejilla compuesta por las unidades de análisis y los criterios correspondieron a los establecidos en la entrevista semiestructurada que se aplicó a las directivas. Además, se utilizó una escala de valoración adaptada de la guía 34 para el Mejoramiento Institucional de la autoevaluación del MEN, la cual contiene cinco niveles en una escala de 0 a 4, de menor a mayor, cada nivel pose un descriptor para saber cómo se encuentra el desarrollo en las unidades de análisis con las categorías. Esta adaptación fue tomado de un proyecto de investigación (Calderón y Camargo, 2016), al considerarse que podría ser un elemento que permitió comprender el análisis. La tabla corresponde a:

NIVEL	VALORACIÓN	DESCRIPTOR
0	INFORMACIÓN INSUFICIENTE	No se encuentra definido, ni se menciona en el documento
1	INFORMACIÓN EXISTENTE	Se menciona en el documento, sin embargo se observa un desarrollo incipiente, parcial o desordenado de las ideas. Además no se encuentra articuladas con otros apartes del documento
2	INFORMACIÓN PERTINENCIA	Se menciona en el documento, se encuentra vinculado a otros apartes del mismo, pero se observa una descripción mínima y poco detallada del aspecto valorado
3	APROPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Se aborda en el documento, se encuentra articulado a otros apartes del mismo y se observa un desarrollo fundamentado y ordenado; sin embargo no se evidencia acciones que manejen el aspecto analizado
4	MEJORAMIENTO CONTINUO	El aspecto mencionado se encuentra consolidado a lo largo de todo el documento, organizado de manera sistemática y coherente con la realidad institucional y se evidencian a través de acciones implementadas

Tabla 20. Escala de valoración para el análisis de documentos institucionales (Calderon y Camargo,2016)

A continuación, se presentan los resultados de los diferentes documentes analizados, organizados en tablas con su respectivo análisis y según la subcategoría abordada.

Análisis de resultados: concepto de propósitos educativos según los documentos de la institución. En esta subcategoría se abordaron los documentos en 2 unidades de análisis, delimitados con identificación y articulación, cada uno con sus respectivos criterios, los cuales corresponden a las definiciones construidas con base en las respuestas dadas por las directivas. Los resultados de cada subcategoría aparecen en la tabla y posteriormente se describe su respectivo análisis:

CATEGORÍA: MODELO PEGAGÓGICO	
SUB-CATEGORÍA: CONCEPTO DE PROPÓSITO EDUCATIVO . ¿CUÁL ES EL FIN DE LA FORMACIÓN EN LA LECTURA CRÍTICA?	DOCUMENTO: PI (Misión, Principios, Valores y Concepto de Educación)

UNIDAD DE ANÁLISIS	DEFINICIONES	ESCALA DE VALORACIÓN				
		0	1	2	3	4
IDENTIFICACIÓN	Presenta un modelo pedagógico				X	
	El modelo pedagógico presenta el fin de la formación				X	
	El propósito educativo se explicita de manera clara desde el modelo educativo			X		
ARTICULACIÓN	El propósito educativo está unido a la competencia de la lectura crítica		X			
	Explicita las relaciones establecidas desde el propósito y el modelo de competencias		X			

Tabla 21. Resultados del análisis al documento PI sobre el concepto de propósito educativo

De acuerdo con la valoración establecida en cada una de las unidades de análisis, se observa un nivel de identificación mayor en comparación con la articulación, ya que en la presentación del modelo pedagógico se apreció de manera reiterativa en el documento, sobre todo la primera parte de proyección de la universidad a través de la visión, los principios y valores, lo cual permitió visualizar la identificación del modelo pedagógico basado en la propuesta de competencias, alineada a un propósito educativo definido desde el campo social y la incidencia de los profesionales formados para la sociedad.

En este sentido se relacionó que para la universidad entiende el propósito educativo con la tarea del ser asumido como un sujeto social capaz de incidir e influenciar en las decisiones de las dinámicas sociales para la mejora de la sociedad, manifestado en tres aspectos fundamentales del documento, el primero en la misión "formamos personas competentes para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento"; el segundo, en los principios con la expresión "su finalidad es el desarrollo de potencialidades en las personas que se benefician de los servicios y de los sectores sociales que tienen necesidades que

deben ser satisfechas a través de estos" y la repitencia del aspecto asociado al campo social y en el tercero, en los valores mencionados en el PI "en su propósito de contribuir específicamente con la formación de profesionales con criterios políticos, es decir ciudadanos que piensen y actúen de manera autónoma sobre los asuntos públicos en procura del bienestar colectivo".

La definición de propósito educativo identificada con el análisis del PI correspondió de manera más clara y precisa en los documentos, pero el aspecto de articulación es demasiado somero e incipiente que el anterior, estableciendo una necesidad de precisar de manera explícita con la formación de la lectura crítica, aún cuando se establece la inferencia desde los presupuestos señalados en la misión, principios y valores. Sin embargo debe ser más claramente detallado como este propósito está incorporado al modelo de competencias propuesto por la universidad y el cual está desarrollado íntimamente con la evaluación por competencias del ICFES.

Igualmente en la propuesta para trabajar el currículo por competencias (Unigarro, 2011) desde la indagación de la introducción durante el documento se encontró en las ideas expresadas que la universidad insiste en su accionar en relación a la capacidad para dar respuesta a los demandas sociales, como se evidenció en la frase "un modelo orientado a la producción y utilización del conocimiento para la solución de los problemas sociales en contextos concretos de aplicación", esto permite definir el concepto de propósito educativo, enunciada desde la subdirección de programa a nivel nacional con la cual se reiteró el desarrollo de competencias en la formación de pregrado y la necesidad de ser asumidas por los estudiantes. Este último aspecto no tan percibido por este tipo de comunidad, aún cuando es bastante explícito en la siguiente parte del documento "…el estudiante es consciente de las competencias […] hay que desarrollar procesos educativos que le permitan ser consciente de ellas"... De esta manera, las apreciaciones

dadas por los estudiantes no están claramente abordadas desde el mismo marco de referencia de la universidad.

Adicionalmente el aspecto de articulación, se mencionó en el documento al explicar la clasificación de la competencias en genéricas desde donde se vislumbra la misma visión compartida por el ICFES y presentada como parte de la Prueba Saber PRO de manera enunciativa, describiendo las características propias de este tipo de examen y la concepción de lectura crítica ligada a los procesos, en la cual se identifica una visión propia de la universidad en este aspecto.

Por otra parte, se consideró analizar los resultados obtenidos de la subcategoría propuesta curricular que aparecen en la siguiente tabla y luego se describió su respectivo análisis:

CATEGORÍA: MODELO PEGAGÓGICO	
SUB-CATEGORÍA: CONCEPTO DE PROPUESTA CURRICULAR . ¿CUÁL ES LA PROPUESTA CURRICULAR PARA FAVORECER LA LECTURA CRÍTICA?	**DOCUMENTO:** PI (Lineamientos curriculares)

UNIDAD DE ANÁLISIS	DEFINICIONES	ESCALA DE VALORACIÓN				
		0	1	2	3	4
CURRÍCULO	Presenta un definición de currículo		X			
	El currículo presenta las generalidades de la propuesta de la universidad			X		
	Presenta una relación estrecha con la lectura crítica		X			
METODOLOGÍA	Detalla la metodología presentada por la universidad			X		
	La metodología aporta a la formación de la lectura crítica		X			

	Las competencias están relacionadas con la formación de la lectura crítica			X		
	El desarrollo de competencias se explicita de manera clara desde la propuesta curricular		X			

Tabla 22. Resultados del análisis al documento PI sobre el concepto de propuesta curricular

Análisis de resultados de propuesta curricular. En la revisión de la propuesta curricular que aparece en el PI, se encontró como unidades de análisis el currículo, la metodología y competencias que se encuentran en una sola parte del documento de manera enunciativa, con una información mínima y poco detallada con una valoración 2 denominada pertinencia. Este resultado permitió determinar que la universidad propone como marco de referencia desde la reforma curricular y con la adopción de los cambios un concepto de currículo fragmentado y enlistado como se aprecia en capítulo de lineamientos curriculares del PI "el currículo como el conjunto de políticas, valores metodologías, mediaciones pedagógicas, recursos humanos, académicos, tecnológicos y físicos formulados para contribuir a la formación integral del estudiante, con criterios políticos y alcanzar las metas del Proyecto Institucional, en concordancia con las necesidades sociales y el fortalecimiento del Estado Social de Derecho" (pág. 8) descrito en el art. 5 del acuerdo 001 del 08 de febrero de 2010. Esta pudo obedecer al nivel de apropiación para la universidad en relación al currículo delimitado solo como el sentido por el cual se ofrece el servicio de formación.

En una medida igual de proporcional a lo anterior se encontró la referencia del plan de estudios, que se menciona en el PI en menor profundidad y no se encuentra articulado con otros aspectos del documento. Al igual que una serie de criterios como pertinencia, integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad como meros aspectos abordados de manera incipiente, debido a su falta de explicación.

Por otra parte, en términos de la metodología, los documentos del PI y de la subdirección de programas explicaron la misma versión de información con respecto a la construcción personal de la propuesta metodológica que diseñó un docente de la UCC (MICEA), que no altera ni interfiere con cualquier propuesta pedagógica o formación debido a su carácter de ser flexible con el uso de este tipo de metodología. En el sentido, que es un referente posible de ser implementado en la línea de la lectura crítica, sin que esté contextualizada para este tipo de enseñanza.

Con respecto a las competencias en la exposición de la propuesta curricular se relacionó o asumió el trabajo presentado por el ICFES en el marco de la Prueba Saber PRO y las sustentaciones teóricas de su desarrollo en los procesos de aula de la educación superior, por lo tanto se presentó la clasificación de los tipos de competencias y la necesidad de incorporarla en el aula como parte de la mediación pedagógica. Sin embargo, la presentación de manera detallada del plan de estudios desde el cual se diseñó de cada uno de los cursos no logra exponer de manera clara cómo se desarrolla la lectura crítica en cada uno de los aspectos pedagógicos y didácticos. Es una tarea y al mismo tiempo un reto construir una propuesta, empezando por lo que cada curso puede ofrecer desde su campo disciplinar en la formación de la lectura crítica para favorecer hacia la articulación en la transversalización de unas competencias considerada como genérica.

Por otra parte, a continuación se presentan los resultados de la categoría, práctica docente relacionada con el cuarto objetivo de la investigación:

Objetivo 4 Caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorezcan el desarrollo de las competencias en el estudiante universitario desde el análisis de las teorías y la estructura de la planeación del área de humanidades.

Resultados y análisis de la categoría práctica docente. En el objetivo cuatro (4) en relación a caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorecen las competencias en el estudiante universitario se toma de base la planificación del docente UCC por lo tanto se plantea las siguientes inquietudes iniciales con respecto a:

- ¿Cómo planifica las clases el docente?
- ¿Qué criterios tiene en cuenta el docente para la planificación?
- ¿Qué hacen los docentes?
- ¿Qué espacios de lectura crítica existen?
- ¿Cómo se lleva a cabo la lectura crítica en el aula?

Por lo tanto, desde el análisis documental con la propuesta de competencias de la universidad, el marco teórico del concepto de competencias y la didáctica de la lectura crítica en la educación superior y la bitácora de análisis sobre este aspecto en particular, se abordó el proceso de práctica ejercida por el maestro de la universidad, teniendo a la luz de la literatura con respecto a la didáctica de la lectura crítica no como un parámetro de comparación sino como un espacio para retroalimentar y provocar la visualización de una experiencia pensada para la institución.

En este sentido con respecto a la primera pregunta la planificación del docente de la Universidad Cooperativa de Colombia está orientada y se concreta desde el programa de curso, considerado como una herramienta para la enseñanza y según las indicaciones del documento de propuesta para trabajar las competencias su elaboración está pensada hacia el estudiante y su uso recurrente en el aula, como un diario que revisa qué se va hacer y a conocer. Además, de considerarse "una especie de mapa, la hoja de ruta en la cual los alumnos saben de dónde

vienen, para dónde van y en qué punto están", Unigarro, (2011), p. 21 . En suma es un documento pensado y dirigido a un destinatario concreto y real, el estudiante. Desde esa mirada se construye para ser valorado y utilizado por los educandos, es decir, el maestro planifica dando respuesta al estudiante como actor del proceso de aprendizaje

En la planificación cada docente poseía un programa de curso, con unas indicaciones y derroteros bajo la orientación de la universidad en donde se ponen en común la unificación de un mismo programa para la institución que se implemente en todas las sedes. En la planificación el docente asume la directriz pero la reflexión sobre la forma de navegar en la presentación del curso es de criterio individual y autónomo, depende de su capacidad de interpretación y análisis. En este caso específico se asumió la estructura por medio del cual se presentó la enseñanza del curso de Humanidades III denominado Expresiones Literarias. En el cual a partir de la propuesta de una docente vinculada a la universidad se presentaron los criterios que se tiene en cuenta para el diseño. Este programa poseían los comentarios del coordinador de la Subdirección Nacional de Humanidades frente al programa diseñado. La siguiente tabla resume los criterios a tener en cuenta en la planeación:

1. IDENTIFICACIÓN DEL CURSO
En este espacios aparece los datos básicos de presentación del curso con las horas dedicadas a la metodología MICEA
2. JUSTIFICACIÓN
En esta parte se contesta las preguntas: ¿Por qué es importante el curso? ¿para qué le va a servir este curso? En el cual la puesta está en pro del estudiante, tiene de referencia el PI, las mismas humanidades y el enfoque del curso.
3. COMPETENCIAS PREVIAS:
Se debe tener en cuenta las competencias que necesitan los estudiantes para participar en el curso
4. COMPETENCIAS
El diseño de cada unidad de competencia se hace siguiendo este esquema: Se debe enunciar la **macrocompetencia**.
5. CRONOGRAMA
Se describe unidad por unidad la semana a utilizar con la explicación de los temas y actividades y los recursos que se necesitan para el desarrollo

Semana	Temas y actividades	Recursos/ herramientas

7. RECURSOS
En este apartado se escribe los recursos en términos de bibliografía básica y complementaria, uso de audiovisuales y software

Competencia		
Verbo + Objeto + para qué + condición de calidad		
Elementos de competencia	Indicadores	Evidencias
• Ver: Saber • Juzgar: Ser • Actuar: Hacer	Lo que el alumno debe hacer para demostrarle al profesor que maneja cada elemento de competencia	La manera como entregará o demostrará el indicador. Está sujeta a criterio de cada docente.
Problemas que resuelve		
Problema o problemas sociales concretos que esta unidad de competencia resuelve o contribuye a resolver		
Temas		
Lo mínimo necesario y suficiente para desarrollar cada uno de los elementos de competencia. Se estructuran a partir de unidades		

Tabla 23. Estructura programa de curso

En la estructura del programa de curso la universidad unificó aspectos que permitan adecuarse a la característica que en cualquier sede se lleve a cabo el mismo programa, con algunos criterios que son a consideración del docente, como las evidencias. Con esta planificación se presentó una propuesta de competencias basadas en la explicación de las competencias genéricas siendo responsabilidad del curso de humanidades. En el caso de ajustes debe ser aprobado por la coordinación académica de la universidad.

El docente asume su planificación de manera personal y reflexiva con una estructura de la propuesta de programa de curso y con una interpretación desde las explicaciones de los aspectos que configuran el programa. Sin embargo la profundidad del abordaje y construcción del programa desde la percepción, fundamentos y concepciones de los postulados pedagógicos, didácticos y educativos del docente que orienta, son de suma manera desligados de un trabajo

conjunto dirigido y asesorado por la universidad. Otra consideración está relacionada al perfil profesional, ya que en la mayoría de los casos, los docentes corresponden a la misma profesión del programa. En este sentido el campo disciplinar es muy amplio, pero el campo didáctico y pedagógico parece restringido por su formación y su vinculación con la propuesta educativa, al carecer de interés puramente educativos, como se apreció en la expresión de las directivas: *"Esto es más de pasión, entonces tenemos muchos profesores que no ven esto como una oportunidad para formar profesionales sino como un medio de ingreso porque quiero ser profesor",*

Desde esta óptica la fundamentación pedagógica y didáctica es de vital valor para que el docente conciba la planificación como una experiencia de encuentro personal frente a su quehacer pero también de las discusiones epistemológicas y didácticas de hacerse la pregunta cómo enseñar la competencia a orientar, cómo enseñar aprender, en el caso de la consigna basada en el discurso de la universidad "hay que enseñar a aprender, porque la competencia es a lo largo de toda la vida" (Unigarro, 2015).

Finalmente se esquematizó el plan de curso en una estructura común para todos los docentes. En esta propuesta se revisa la alineación y relación directa con la propuesta de competencias de la universidad para establecer la coherencia entre el marco de referencia de la misma y la propuesta del diseño curricular que se presenta en el programa de curso, de tal manera que logre condensar los elementos por los cuales la universidad está interesada en la formación de competencias, en ese sentido se encuentra aspectos comunes con la teoría desarrollada, sin embargo es necesario una articulación de procesos más que de los elementos en cada parte sin ver el todo que lo conforman. Además es preciso y urgente ahondar en la evaluación por competencias que permita proyectar y desarrollar el propósito de evaluar

procesos, queda la inquietud sobre la manera como se concreta esta forma de concebir este aspecto tan importante.

Con respecto a los espacios de la lectura crítica en el programa de humanidades aparece la lectura crítica como parte de la justificación del mismo, al ser presentada como una herramienta para el abordaje de obras literarias y del uso de los textos argumentativos como base de la producción escrita para sustentar y validar las ideas consideradas. Además es una de las competencias que se presentaron en el programa de curso que se aborda en el criterio indicadores de los elementos de la competencia de la tabla 16. Sin embargo, en el programa de cursos a cargo de docentes no vinculado a las humanidades no es explícita la competencia de la lectura crítica, debido a que no es el campo disciplinar de la demás asignaturas, entonces en ese criterio se presentan las competencias específicas que se desarrollan con el diseño del programa.

En la propuesta de planificación se específica el uso de los textos y algunas formas de análisis frente a los mismos, pero no es explicita la manera como se acercan los estudiantes a los textos cuando parece ser el elemento de entrada de la lectura crítica, pero es necesario una propuesta de procesos de manera detallada sobre el acceso y la comprensión textual. En la práctica docente lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico se configuran de manera interrelacionada para pensar en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esa es la primera premisa que le implica a cualquier educador, incluso a un docente universitario que construye su praxis desde su campo disciplinar asumiendo la orientación de cada proceso para vincularse al modelo pedagógico de la institución.

El tipo de práctica según el análisis de documentos. La indagación del quehacer del docente centrado en la reflexión sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje desde un modelo

de competencias presupone un tipo de práctica para la educación de la LC, en este sentido el tipo de práctica se tomó desde diferentes perspectivas teóricas para realizar un comparación entre el aula de la UCC y la teoría formulada para pensar en una lectura crítica:

Tipo de práctica	El aspecto instructivo permea la practica con minimos espacios dialogizados y de reflexión	REALIDAD
	La naturaleza del gusto por enseñar en términos de su propia construcción de su papel para encontrarle sentido en la práctica pedagógica	
	Persistencia de práctica de formación academicista centrada en los contenidos de las diferentes cursos y distantes de las competencias	
Didáctica crítica Herrera (2015)	Espacios de reflexión en línea con las crisis y tensiones que genera la enseñanza para el maestro	IDEAL
	La teoría implicita de la enseñanza de la lectura crítica confrontada con el quehacer del docente	
	El espacio del lector crítico pensado desde el aula como un espacio de interación con las condiciones más favorecedoras pero con la consideración como un sujeto para la vida y un proyecto diseñado, desarollado y evaluado	
Práctica de la LC Carlino (2005)	El profesor descentra su mirada del estudiante y descuida las tareas que deben hacer los estudiantes para aprender. En la falta de espacio de lectura debe aprender hacer no solo desde del discurso del docente	REALIDAD
	Al profesor se le dificulta enseñar los procesos y prácticas discursivas para vincular la lectura desde los modos de indagación y pensar.	
	La planificación de lo que leen los estudiantes no es en sí misma una propuesta de LC porque aparece una lectura sin objetivos y propósitos	

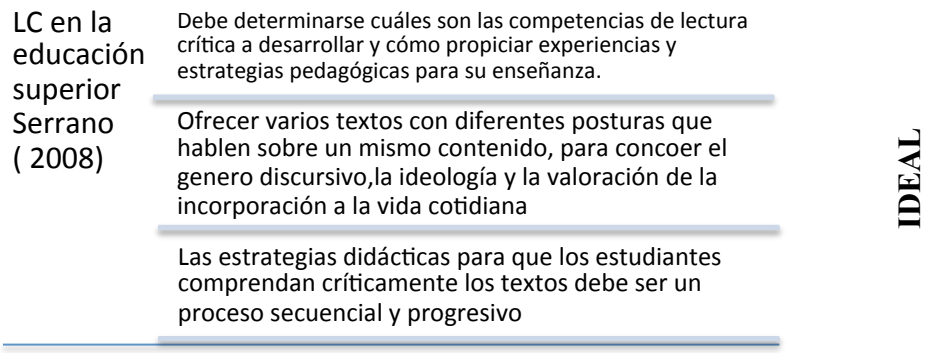

Figura 6. Subcategoría tipo de práctica según análisis de documentos

En el ámbito de lo teórico y desde la presentación de los programas de cursos fue necesario conectar las prácticas con autores del marco teórico que permitieron encontrar algunos criterios, condiciones, ideas y constructos en los cuales se desarrollan este tipo de prácticas enfocada en la lectura crítica. Desde la universidad se planteó una práctica academicista e instructiva que utiliza al texto como una condición previa de la lectura, pero con la falta de orientación y sentido del docente. En esta tabla se explican algunas ideas que determinan la importancia del papel orientador del docente, la claridad de las tareas de los estudiantes, el uso de la tipología textual y los géneros discursivos pero sobre todo de las estrategias para el desarrollo de la competencia y los ambientes favorecedores.

En la práctica es necesario que los docentes vivan experiencias de la formación de competencias, la competencia como la lectura crítica para valorar la pertinencia en el aula.

El tipo de práctica según el plan de estudios de administración de empresas. En la propuesta de aula para los docentes de la universidad está el lineamiento del plan de estudios del programa de administración de empresas. Desde los primeros semestres se organiza el corpus de humanidades donde se ha presentado la lectura crítica como una parte del diseño de clase de este

tipo de cursos concebida como competencia genérica. Sin embargo las asignaturas correspondientes a las competencias específicas del campo disciplinar del programa como escuela de pensamiento económico, teoría de empresa, estadística inferencial, entre las demás presentes que hacen parte del grupo de cursos en los cuales no es tan explícita la lectura crítica como parte del contenido de cada una, en este sentido la universidad debe definir una forma que les permita a cada curso alinearse al propósito de la formación como parte de un currículo que debe formar a los estudiantes y que todos deben contar con dicha competencia, según expresa su propio modelo educativo. Por lo cual se debe encontrar el elemento común de la propuesta de cada asignatura, pensada desde la pregunta básica ¿cómo desarrollo la lectura crítica desde este curso? , puede considerarse desde la propuesta de lectura de diferentes tipos de textos y formatos

que son parte de la bibliografía del curso y la cual el maestro como pretexto orienta en cómo se aprende a leer críticamente.

El tipo de práctica según el grupo focal de estudiantes. En esta indagación de mayor profundidad para valorar las actitudes, sentimientos, creencias e ideas de los estudiantes con respecto a las prácticas de los docentes con respecto a la lectura crítica, se organizaron por la subcategoría de tipo de práctica con los criterios de currículo.

En primera consideración el tipo de práctica está validada por la orientación del docente, según la percepción de los estudiantes es un elemento clave que les permite asumir el proceso de leer críticamente. De tal manera que exige al maestro unas capacidades, habilidades y competencias que genera un vínculo de manera más

Plan de estudios por Competencias
programa de Administración de Empresas _UCC

No.	NIVEL	NOMBRE DEL CURSO	CRÉDITOS
1	1	Escuelas de Pensamiento Económico	2
2	1	Teoría del Comercio Internacional	2
3	1	Escuelas de Pensamiento Administrativo	2
4	1	Escuelas de Pensamiento Contable	2
5	1	Humanidades I	2
6	1	Inglés I	2
7	1	Estructura Organizacional	3
8	1	Legislación Comercial	2
TOTAL			**17**
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	2	Estadística Descriptiva	2
2	2	Teoría de la Empresa	3
3	2	Legislación Laboral	2
4	2	Humanidades II	2
5	2	Inglés II	2
6	2	Diagnóstico Estratégico	6
TOTAL			17
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	3	Estadística Inferencial	3
2	3	Agregados Económicos	3
3	3	Inglés III	2
4	3	Plan Estratégico de la Organización	5
5	3	Distribución del Espacio en las Áreas de Trabajo	4
6	3	Humanidades III	2
TOTAL			19
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	4	Elaboración de Presupuesto	5
2	4	Inglés IV	2
3	4	Institucional I	2
4	4	Método, Proceso y procedimiento	2
5	4	Estrategias de Motivación	3
6	4	Electiva l	2
7	6	Legislación Tributaria	2
TOTAL			18
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	5	Valoración de Estados Financieros	5
2	5	Oportunidades de Negocio	3
3	5	Institucional II	2
4	5	Optimización de Procesos Productivos	5
5	5	Sistemas de Información Gerencial en las Organizaciones	3

Plan de estudios por Competencias
programa de Administración de Empresas _UCC

TOTAL			18
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	6	Toma de Decisiones Financieras	4
2	6	Institucional III	2
3	6	Técnicas de Gestión	3
4	6	Toma de Decisiones para el Desarrollo Organizacional	2
5	6	Plan de Negocio	4
6	6	Liderazgo de la Ejecución del Proceso Administrativo	2
TOTAL			17
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	7	Gestión Pública	2
2	7	Habilidades para la Comunicación y el liderazgo	3
3	7	Control Administrativo	2
4	7	Técnicas de Negociación Gerencial	2
5	7	Evaluación del Direccionamiento Estratégico	5
6	7	Electiva II	2
7	7	Control y Finanzas Públicas	3
TOTAL			19
No.	**NIVEL**	**NOMBRE DEL CURSO**	**CRÉDITOS**
1	8	Gestión de Proyectos	2
2	8	Gestión del Capital Humano	4
3	8	Simuladores Gerenciales para la Toma de Decisiones	3
4	8	Auditoría Administrativa	2
5	8	Electiva III	2
6	8	Opción de Grado	5
TOTAL			18
	TOTAL CURSOS		**TOTAL CRÉDITOS**
	51		**143**

asertiva y pertinente a la enseñanza de los procesos del lenguaje en la universidad. En estas expresiones se afirmaron las ideas expuestas: "*la orientación docente prácticamente idónea" la orientación docente nos ayuda a saber más y a interrogar, a interrogarse a nosotros mismos, como podemos participar y cómo podemos desenvolvernos en la sociedad" y "quien oriente y quién está de guía en el proceso tenga las capacidades, las habilidades y los conocimientos, la experticia para poder orientar".* De las cuales se dedujeron la relación de la orientación clara y definida del docente para presentar mejores prácticas de lectura. Sin embargo, en oposición a la guía y orientación inadecuada surgieron enunciados como *"ahora haciendo como un análisis y una evaluación he tenido pésimos", "pero la mayoría que nos han dictado son los profesores que vienen a improvisar en la clase, no vienen con su material preparado", "el análisis crítico y la lectura crítica debe hacerse desde la planeación de las clases, que vienen con un desorden en su agenda y en su programación" y "no se ve reflejada en lo que realizan en las clases, entonces en realidad las competencias no están porque los profesores no están con la suficiente capacidades para transmitir ese conocimiento".* En esta última expresión se acentúa lo mencionado en lo teoría en relación con la necesidad de planificar la estrategias para la enseñanza de la lectura crítica. De tal manera que garanticen que los procesos de lectura estén bajo la orientación de cómo leen los estudiantes pero además sea diseñado para tal fin.

En los estudiantes es importante la manera como el docente orienta los procesos de lectura, la metodología de la clase es un aspecto que determina cómo se relacionan con los procesos de la comprensión de la lectura crítica "*la forma de las diapositivas, partiendo de eso hasta el tema como explicaba, el tema del vocabulario"* e incluso el discurso que hace uso el maestro permite fortalecer o decrecer hacia la actitud de espacios de lectura. En el favorecimiento del tipo de práctica se hace alusión a diferentes estrategias didácticas basadas en

el discurso oral para fortalecer la capacidad de presentar los argumentos y posturas frente a las realidades inmediatas, del mundo y las problemáticas sociales. Es de suma importancia hablar de su cotidianidad e incluso de lo que acontece en la experiencia del contexto *"deben generarse espacios de debate, espacios de socialización de cara a una temática específica desde donde los diferentes ángulos se pueda generar reflexiones, se pueda debatir las ideas, ideologías y pensamiento"* y *"yo creo que la universidad debe explorar estrategias que sean de los aconteceres cotidianos y que se aborden dentro del debate universitario las problemáticas que afectan al país, que afectan al continente y que afectan el mundo*" la posibilidad de plantear una didáctica para fortalecer la lectura crítica es un elemento de interés y gusto de los estudiantes universitarios del grupo focal. "*tipo de actividades deben ir en torno a la discusiones críticas y a los análisis de las lecturas propias del contexto y aplicarlas hacia delante, yo creo que esa es la clave"* pero en consonancia con la realidad que les rodea. Este es un aspecto relevante.

Otro asunto derivó de este grupo focal en relación a la transversalidad como una necesidad de una propuesta de la universidad para la formación de la lectura crítica, en las expresiones: "*hacer transversal una política institucional todo el abordaje de análisis crítico y de lectura crítica*" e incluso en el plano de las relaciones entre áreas curriculares o los cursos *"he tomado insumos de lo que me han enseñado en humanidades para aplicar en unos análisis críticos que me ha tocado en macroeconomía".* En este sentido la transversalidad debe entenderse como la reconstrucción de la universidad para desde diferentes intereses y diversas lógicas coincidan en los mismos fines, la lectura crítica *"para el caso particular yo me siento enriquecido con esta asignatura sobreentendiendo que mi capacidad lectora se limitaba frente al ejercicio de la cotidianidad y gracias a la orientación docente puede uno encontrar alguno*

esquemas que han funcionado a la hora de leer" es decir como desde cada curso se puede lograr establecer los aspectos comunes o desde un problema que suscite los puntos de encuentro.

Triangulación de las categorías

En el marco de la triangulación se revisa desde el procedimiento de la selección de la información para el cruce de todos los estamentos vinculados a la investigación, de la relación y reunión de los instrumentos productos del estudio y de la información con el marco teórico surgido de la investigación (Cisterna; 2005) "La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación"p.68. En las siguientes tablas se sintetizó todo el proceso de triangulación por estamento, instrumentos y marco teórico categoría por categoría:

CATEGORÍA:ROL DEL LECTOR CRÍTICO		
Estamentos	*Subcategoría de concepciones*	*Subcategoría de nivel de desempeño*
Estudiantes	Es una lectura de mayor complejidad y de exigencia para el lector, sin ser descrita de manera amplia, tiene cuenta el contexto y la relación del lector con el texto. Es definida desde la concepción de una actividad cognitiva presentada por el modelo psicolingüístico.	En el marco de los resultados de la Prueba estandarizada nacional los niveles de desempeños son bajos, durante los dos años presentados. En la prueba piloto aplicada al grupo existe un mejor desempeño en el nivel 1 sin embargo no alcance a llegar a nivel de mayor complejidad.
Docentes	La lectura crítica está ligada a las actuaciones del estudiante, Acentúa un énfasis en la complejidad de este tipo de lectura pero sobre todo en la pregunta de qué hace en el aula con esta competencia	En los docentes el marco de evaluación está sobre otros criterios y parámetros. Sin embargo poseen un nivel de mayor dominio como elemento para analizar sus propias prácticas de lectura...

Tabla 24. Triangulación de categoría rol del lector crítico

Instrumentos		*Subcategoría de propósitos educativos*	*Subcategoría de propuesta curricular*
Análisis de documentos	PI	Durante todo el documento el modelo pedagógico aparece de manera recurrente en el enfoque de competencias. Mientras el propósito educativo está enmarcado en la misión, principios, valores, concepto de educación donde se presenta a un ser humano competente para asumir las dinámicas del mundo con un nivel de autonomía y participación ciudadana	Un proyecto educativo desde los supuestos de interrogantes la persona, el contexto, la educación, bajo la premisa de la generación del conocimiento, en el marco del cognitivismo social en el trabajo cooperativo y colaborativo, con un modelo de profesor que media con el conocimiento se concreta en la propuesta de las competencias genéricas, disciplinarias y específicas
	Propuesta competencias	El propósito educativo está alineado a la formación en lectura crítica por ser parte de la perspectiva de competencias y responder al demandas sociales	En este documento las competencias están en el marco de la Prueba Saber PRO como un elemento de referencia y del desarrollo curricular de los cuatro procesos con los niveles de la prueba
	Literatura LC	Desde los presupuestos teóricos la LC es un elemento clave para la formación de sujetos constituidos como ciudadanos con una visión de concepción de educación que dimensionan los propósitos educativos para la inserción y participación social	La propuesta de la formación de la LC tiene la importancia de un docente capaz de orientar el proceso con la necesidad de trabajar en conjunto para la puesta en práctica de una formación con la articulación de la comunidad académica.

CATEGORIA: MODELO PEDAGÓGICO		
Estamentos	*Subcategoría de propósitos educativos*	*Subcategoría de propuesta curricular*
Dirección de programas	El modelo pedagógico en la misión, visión y valores tienen elementos para responder al para que de la formación en la lectura crítica	El modelo pedagógico está circunscrito la formación de una ciudadano con capacidad de decisión, autonomía y con las competencias para hacer uso en la sociedad,
Directivas	La fragilidad de alinear el propósito educativos a los resultados de los estudiantes a partir de la formación escolar básica reciba como una medida para determinar el estándar de la universidad, en relación a la competencia de la lectura crítica	La propuesta está definida de manera específica por la clasificación de las competencias, en este caso de la competencia genérica de la lectura crítica que hace parte del canon de humanidades pero hay una mirada a ser parte de las corresponsabilidades de los docentes.
Estudiantes y Docentes	Los procesos educativos están claros, sin embargo el énfasis previsto es desde el campo disciplinar y profesional de la carrera de pregrado. Aun cuando para los docentes tiene una visión de formación para la vida	La propuesta curricular para el estudiante parece diluida en la decisión y capacidad del maestro como parte de un contenido a desarrollar por criterio personal, falta precisar la propuesta curricular de la formación en lectura crítica como una política institucional

Tabla 25. Triangulación categoría de modelo pedagógico por estamentos e instrumentos

Al realizar la lectura de los datos con el análisis de documentos y el instrumento de grupo focal de estudiantes se construyó una tabla con la categoría de práctica docente y la subcategoría de tipo de práctica para condensar los resultados obtenidos desde ambos instrumentos. Al cruzar la información se establecen coincidencia con respecto algunos aspectos:

CATEGORÍA PRÁCTICA DOCENTE	
Instrumentos	*Subcategoría de tipo de práctica*
Análisis de documentos (programas de curso)	Favorecen las prácticas donde el docente es el orientador y guía de los procesos de comprensión de la lectura crítica. En la exigencia con el docente universitario asumen su postura de maestro con practica pedagógicas
Grupo focal de estudiantes	La incidencia del papel del docente de manera favorable o desfavorable por sus comportamientos relacionados con su práctica. Es un referente del cual demanda el dominio y capacidades para orientar. Existen unas estrategias que apuntan a los intereses de los estudiantes

Tabla 26. Triangulación de la categoría de práctica docente

A nivel general esta aproximación desde la triangulación tiene una mirada para posibilitar la reflexión en el plano de la lectura crítica en la educación superior desde la participación de los diferentes estamentos y de los instrumentos que llevan a converger en una necesidad de formación como una posibilidad desde el modelo pedagógico de la universidad, de las competencias a desarrollar de manera definidas y de un docente constituido como lector crítico pero como orientador de los procesos de comprensión, desde una articulación académica para favorecer los espacios de lectura crítica que se concretan en el aula como espacio de diálogo y confluencias de realidades.

Confiabilidad y Validez

El análisis de la información recopilada se logró con diferentes estrategias para el manejo de los datos de manera organizada por los objetivos de investigación y el delimitación de las categorías para analizar, sistematizar y comprender los datos que respondan a las preguntas de investigación y generar el conocimiento. En el análisis de datos se organizaron en categorías para comprender a profundidad la información a través de la interpretación y evaluación de las

unidades de análisis encontrando sentido en el marco del problema. Para el análisis de información se realizó:

1. Presentar cada resultado paso a paso desde el método de comparación constante para descubrir las categorías a la luz de los significados de cada técnica e instrumento utilizado. A medida que se avanza se evalúa las similitudes, diferencias y conceptos de los contenidos analizados.

2. La selección de la información desde la pertinencia con respecto a la relación con el problema y la relevancia del tema que se pregunta.

3. El uso de diferentes instrumentos desde distintas fuentes para la recolección de datos que en el procesamiento permiten identificar planteamientos y establecer conclusiones.

4. En la triangulación de los datos: a partir de los diferentes estamentos para ir agrupando las respuestas en términos de coincidencias o diferencias, de modo que se van estableciendo conclusiones ascendentes y los resultados pro cada categoría definen las conclusiones de primer nivel. La triangulación de diversas fuentes de información como entrevistas semiestructuras, análisis de documentos y grupo focal que permite integrar con procesos interpretativos. La triangulación con el marco teórico para retomar la fuente de información elemental sobre la temática a partir de la reflexión de lo que indica la literatura y el diseño metodológico desde la categorías y subcategorías en la trabajo de campo.

5. Tanto la triangulación de los estamentos de la investigación, la triangulación de los datos obtenidos con los instrumentos con la información con el marco teórico se fundamentan para ampliar la investigación.

6. En las categorías se van asignado los códigos de cada uno de los estamentos con los instrumentos aplicados para obtener una descripción más completa sin el sesgo de las fuentes que representan los datos obtenidos.
7. La investigación realizada puede ser un estudio que permita ser base para otras investigaciones.

CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

En el capítulo se derivan las conclusiones manifestadas en el análisis de los resultados que permitieron ampliar el panorama de los objetivos presentados durante el desarrollo de la investigación, como parte de la premisa que planteó la pregunta ¿Por qué es importante la formación de la lectura crítica como eje transversal del programa de Administración de Empresas? En este sentido, el proceso explorativo y descriptivo detonó el resumen de hallazgos en relación a la formación de la lectura crítica contemplada desde la mirada institucional que logre coordinar todos los esfuerzos para validar una propuesta en conjunto que supere el énfasis de la responsabilidad de una asignatura o curso.

En el cumplimiento de los objetivos planteados se menciona cada uno para determinar las conclusiones que reportaron dentro de las categorías utilizadas:

En el primer objetivo, identificar el nivel de formación de la lectura crítica de los estudiantes y docentes del programa de Administración de Empresas de la Universidad bajo estudio se establece conclusiones como desde las perspectivas de los estudiante se revisa la competencia de la lectura crítica para establecer una relación directa con la teoría de la LC por la similitud al considerarla una lectura de carácter diferente que tiene una exigencias por sí misma, en el plano del lector y el contexto, compartida con la visión de autoras como Serrano en el enfoque sociocultural y la voz del lector. En este sentido, cabe señalar la idea a priori que han construido los estudiantes porque parte de una noción que les permite entenderla como importante y valiosa para su aprendizaje, aún cuando sea considerada compleja y de poco nivel de acceso o dominio en el momento de abordar los textos y discursos. En este plano, los supuestos de los docentes y estudiantes parten de la premisa de ser fundamental la lectura para los procesos de aprendizaje. Esto es positivo porque la percepción a favor de la lectura es un foco

de gusto no solo como una necesidad sino como una posibilidad de construcción de aprendizaje permanente, al respaldar la formación de la lectura crítica en el espacio de la universidad.

En esa ideas del concepto de lectura crítica es visible como una actividad cognitiva propia de los modelos psicolingüísticos que permearon las prácticas escolares de la enseñanza del lenguaje, desde la cuales los estudiantes universitarios inscriben la denominación de la lectura de contexto, el proceso y la capacidad analítica. En este aspecto existen claras relaciones entre la teoría de autores como Serrano y Casanny sobre la LC sobre las concepciones de los estudiantes de leer críticamente.

Este insumo considera el reconocimiento de la importancia de la LC en la óptica del estudiante al contestar las preguntas del para qué sirve, al centrarse en el análisis de la información para reconocer los argumentos de los autores, pero sobre todo, el foco de su interés particular, en la construcción de una postura que le permita en mayor grado tomar decisiones.

Por otra parte, con respecto a la propuesta de evaluación de competencias genéricas del ICFES desde el constructo de los niveles que evalúa la prueba estandarizada se aprecia una relación entre las ideas que poseen los estudiantes con el marco teórico de los tres niveles de competencia, ya que surge como una definición del concepto de competencia, que puede estar presentes por la reiterancia del modelo de evaluación presentado a nivel nacional y que ha sido parte del ámbito escolar y universitario de los alumnos.

Desde la competencia de LC como resultado de un desempeño evaluado se presentan deficiencias con las cuales la constante de los niveles de lectura con mínimo dominio es un referente para dilucidar qué ocurre con la propuesta de la universidad y se asuman las condiciones de mejora en este aspecto.

En el nivel de competencia de los estudiantes, la figura del docente de la universidad permite construir una reflexión sobre qúe hace en el aula para formar en la lectura crítica, debido a que debe superar la idea de la actitud del estudiante como desagrado hacia la lectura y acuñe de la responsabilidad de no contar con procesos de formación escolar adecuados antes de ingresar a la universidad, debido a que este es el espacio donde la academia con la propuesta de docente incide en su proceso de formación de manera intencionada y estructurada, de tal manera que los estudiantes avancen del nivel básico de lectura. Pero es preocupante cuando el docente se invisibiliza en la concepción del lector crítico como exigencia para enseñar a leer críticamente, debido a debe pensar en dos aspectos centrales de la didáctica: el primero, el sujeto que aprende y cómo lo hace, -aún cuando el primero lo valora desde sus deficiencias-. El segundo, el planteamiento de una manera intuitiva de la propuesta de aula desde sus supuestos de cómo se enseña la lectura crítica. Esta última idea presentada marca una valoración de los supuestos didácticos con los que el educador cuenta, de tal manera que necesita indagar, reflexionar y hallar las maneras soportadas en los fundamentos de la enseñanza de la lectura para ser certeros a la hora de la formación de esta competencia.

En esa exigencia del nivel del docente es necesario revisar los desempeños de los mismos frente a la competencia de la lectura crítica, aún cuando se reporten resultados de dominio adecuados, el cuestionamiento y la reflexión debe ser una constante, en una hábito de crítica frente a su propio papel como lector pero sobre todo a su dimensión de tensión entre su quehacer y las implicaciones pedagógicas y didácticas.

Rol del lector crítico

Como conclusión el rol del lector crítico presenta una afinidad con el enfoque sociocultural de la LC, donde se asume un lector constructor de significados a partir de la interpretación que deriva de su visión y experiencia, por lo cual se supera la interpretación como única aún cuando el texto

sujeto de interpretación sea el mismo lector. Esto valida las nuevas posturas teóricas sobre la multiplicidad de la interpretación como una manera de entender al lector desde su contexto, vivencias, experiencias y sentimientos construidos a lo largo de su desarrollo.

Otra concepción esta referida a la de lector ideal afirmada por los estudiantes, la cual consiste en un lector capaz de dilucidar al texto desde el autor y sus construcciones en torno a él, pero se emancipa para elaborar su aporte al texto, siendo un acto de interpretación particular. Este tipo de rol implica cuestionar, es decir alude a esta concepción el lector toma posición del texto y no asumen nada a priori sino que los interrogantes, los cuestionamientos y las dudas son parte recurrente del proceso de leer críticamente. En definitiva, el papel del lector crítico está inscrito en el enfoque sociocultural, lo cual establece una diferencia entre la manera como se concibe la lectura como actividad cognitiva y la idea de un sujeto como lector de relaciones contextuales en términos de significados para construir interpretaciones mucho más elaboradas.

De otra parte para los docentes las competencias que conforman la LC (cognitivas, lingüísticas y discursivas, valorativas y afectivas) deben estar presentes en la formación de la competencia y en sus construcciones están íntimamente relacionadas con los tres niveles de competencia de la lectura crítica del ICFES pero que son el soporte de la propuesta de la universidad. Por lo tanto se considera dos aspectos: primero, un énfasis hacia las competencias cognitivas (la entrada al texto) como una puesta en el aula; segundo, la incursión de las competencias denominadas valorativas y afectivas para dar cabida a la valoración a las ideas del estudiante que acerca las relaciones entre ambos actores y facilita el proceso de enseñanza.

En relación al segundo objetivo, determinar la coherencia de los enfoques pedagógicos del programa de Administración de Empresas en relación con el desarrollo de la lectura crítica en la universidad se presentan unas conclusiones del modelo pedagógico:

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico de la universidad objeto de estudio está en consonancia con la formación de la LC, bajo la dirección de la perspectiva de competencias, y por tanto facilita la inclusión de la formación en el diseño curricular pues responde a las demandas del currículo de la institución. Además de apuntar a la concepción de hombre que subyace que se relaciona con el fin de la lectura crítica en la educación superior.

En el modelo propuesto de competencias por la universidad está definido desde el referente del ICFES con respecto a los niveles de desempeño de la Prueba Saber PRO. En este aspecto la institución asume los lineamientos del MEN pero es necesario la reflexión y materialización de esta durante los documentos institucionales que permita presentar una mirada teniendo en cuenta el contexto de la dinámica de esta programa en particular.

Acentuando el modelo pedagógico como validor de la formación de la lectura crítica tanto el propósito educativo como la propuesta curricular está alineado al objeto de estudio. Una evidencia de la implicación e importancia de este proceso en el ámbito académico. Sin embargo en el diseño curricular desde el plan de estudios es necesario responder a ¿cómo se relacionan las competencias transversales propias de cada disciplina con la competencias genérica de la lectura crítica?.

Una posibilidad a tener en cuenta es la propuesta curricular presentada desde el fundamento del enfoque de complejidad de Tobón al igual que las implicaciones didácticas,

curriculares y evaluativas contienen aspectos que pueden concretar la importancia de la lectura crítica, dando respuesta a los planteamientos del documento de PI como horizonte institucional.

De otro lado en las directivas surge un elemento clave mencionado como la necesidad de la transversalidad en una posibilidad para articular y encontrar aspectos comunes desde los programas de curso en el favorecimiento de la LC. En este sentido, esta conclusión es la puerta para pensar en la propuesta de la universidad desde la mirada de comunidad académica como un conjunto de miembros capaces de ponerse en sintonía para reflexionar. Esto es parte fundamental de entender un proceso de construcción colectiva para la formación de la lectura crítica.

La universidad tiene como fin el posicionamiento de la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel de nacional de competencias genéricas, que permita tener una medición a nivel superior con las otras universidades, aún cuando no es el único fin que debe direccionar como parte de la labor educativa, es de un interés notorio, para eso es necesario plantearse la pregunta: ¿qué hace la universidad para potenciar los procesos y la formación de la LC?

La propuesta curricular desde la reforma puede generar los cambios en relación a un modelo de competencias que se constituye en un reto y que todavía tiene elementos faltantes que no le permiten concretar todas las cuestiones para resolver la implementación de la competencia genérica.

En este sentido, el papel de la docencia es clave para la propuesta de la competencia para su constitución, debido a que su sentido de vocación como maestro, las competencias y las habilidades con las que cuenta permite incorporar los cambios que implica este tipo de propuesta

y con la reforma curricular que se visualiza de manera positiva para transformar el currículo con el respaldo del quehacer del docente.

Además, un modelo pedagógico de competencias facilita la convergencia de una propuesta de la lectura crítica como competencia genérica que esta visualizada desde ese marco. No solo centrada en los resultados de los procesos de este tipo sino como una necesidad para que los estudiantes y la misma comunidad académica insista en los procesos de desarrollo de la formación. Los enfoques respaldan ese propósito educativo de construcción de ciudadanía en la demanda de una sociedad que exige el ejercicio de seres pensantes y con capacidad de decisión ante las circunstancias del mundo.

En general existe un nivel de identificación claramente presentado en el modelo pedagógico desde su visión, principios y valores , junto con un propósito educativo alineado a la formación de la competencia, sin embargo es somero el proceso de articulación para lograr responder al fin de "la universidad de formar personas competentes para responder a las dinámicas del mundo" debido a que se restringe a presentar lo que está esbozado en la evaluación de competencias del ICFES para la educación superior.

Además, de una propuesta curricular a partir del desarrollo de las competencias, aún cuando es un arranque para la universidad es necesario un trabajo para concretar procesos de enseñanza de la LC. La reforma curricular permite asumir esta propuesta como parte de la dinámica institucional. Sin embargo es incipiente la LC al estar sometida a las particularidades de las humanidades, del perfil del docente y de la puesta en escena de los ambientes que la favorezcan.

La universidad tiene los lineamientos, constructos y directrices para abordaje de la LC, la cuestión destaca en la manera en cómo se materializa y responde al modelo como aprendizaje de

una competencia para la vida. Esta es la clave de la reflexión de la investigación, para llevar a l universidad a pensar en estos elementos.

Con respecto al tercer objetivo, caracterizar las prácticas de lectura crítica que favorecen el desarrollo de las competencias en el estudiante universitario, se precisa desde la categoría de:

La práctica docente

En la práctica docente la pregunta de cómo planifica el docente se responde a partir de la directriz de la universidad con respecto al diseño de los programas de curso, en donde se específica como el modelo de competencias desde la macrocompetencias y elementos de la misma son parte de la unificación de los programas de curso, debido a que la institución considera pertinente ofrecer a todos sus estudiantes el mismo aprendizaje en cualquiera de las sedes. Sin embargo es necesario revisar los resultados, desarrollos y procesos de los estudiantes que permitan particularizar el aula.

Para pensar en el espacio de aula la reflexión del docente debe ser una revisión constante y permanente, en este sentido lo didáctico no puede ser asumido de manera rígida de unificación sino como un punto de encuentro entre las tensiones que genera la pregunta: ¿Cómo aprenden los estudiantes la lectura crítica? ¿qué significa una propuesta de lectura crítica en el aula universitaria?

Un punto de partida, es entender que las prácticas de LC deben asumirse superando el carácter academicista e instructiva, porque al estar centrada en los campos disciplinares evita la orientación del maestro para favorecer espacios de aula con base en el diálogo y la reflexión, acompañado de la claridad de las competencias que se desean enseñar, las tareas de los estudiantes y el uso de diferentes tipologías y formatos a través de ambientes potenciados pensados para la discusión.

Una conclusión señala que la práctica de aula es la necesidad de que los docentes tengan experiencias de formación en competencias, invaluables para propiciar espacios de aprendizaje de cómo se enseña la competencia de la lectura crítica en un ejercicio de comunidad del profesorado bajo la dirección de la universidad.

Por otra parte, desde la visión de los estudiantes se considera la orientación docente como clave del proceso de LC, en esa dirección el maestro es capaz de ser un lector crítico con una vocación de maestro que pueda presentar paso a paso la manera como se aprende a leer críticamente. En el plano metodológico, debe estar definido de manera clara y precisa que implique una planeación anticipada, estructurada y sistemática de la LC. Por lo tanto, se proponen espacios de discusión, debate y diálogo sobre los temas de interés que hacen parte de la realidad, debido a que tiene un significado abordar las problemáticas que les afectan como jóvenes y lo que sucede a su alrededor.

Algunas recomendaciones con respecto a las conclusiones encontradas:

Propiciar el espacio de sensibilización con los docentes de la universidad para retroalimentar la enseñanza de la lectura crítica vista desde los diferentes puntos de vista para la discusión de las estrategias de aula pertinentes y la manera en cómo cada uno aporta al desarrollo de las competencias.

La necesidad de generar un espacio concreto y real como centro de estudio de la lectura comprendido desde la visión de un escenario abierto a toda la comunidad educativa capaz de proponer a lo estudiantes una posibilidad de abrir discusiones, reflexiones, generar experiencias de práctica y contribuir a considerar la investigación en este campo que le permita a los

educando tener un desarrollo de la lectura crítica, como escenario de referente que aparece en otras universidades del país.

Es factible considerar en el plano de las estrategias didácticas para la lectura crítica, las presentadas por Casanny con su propuesta de lectura contemporánea tras las líneas y su veintidós técnicas, debido a la proximidad de las concepciones de los estudiantes alineada a este teórico que pueda permitir el conocimiento de esta propuesta. Además de la clase reflexiva como un escenario permanente en la formación de la lectura crítica, un ámbito de aplicación que puede constituirse en un referente didáctico para el grupo de maestros.

Con respecto a la universidad en su amplia visión frente a la accionar pedagógico debe presentar una postura superadora que implica reconocer lo nuevos supuestos teóricos de la LC para brindar un panorama más amplio, donde la clave sea apuntar a una práctica docente con un estilo y competencia propio del maestro para incursionar en la propuesta de la lectura crítica, porque es urgente la revisión de los cuestionamientos de los estudiantes en relación a la presentación del programa de curso y la manera en cómo se construye el espacio de aula. Por lo tanto puede ser importante la actualización de los programas de curso teniendo en claro la importancia de la lectura crítica.

En la actualidad la estrategia pedagógica y didáctica diseñada y desarrollada está en el cuerpo de trabajo de los cursos de humanidades como una posibilidad de acercarse a una experiencia de aula. Sin embargo como es una propuesta de la universidad desde el modelo pedagógico la participación de los demás cursos debe ser factible en aras de lograr una propuesta equilibrada y de mayor construcción colectiva

Con respecto al diseño curricular es necesario determinar del plan de estudio las áreas comunes frente al proceso de aprendizaje de la lectura crítica, precisar en qué punto se

encuentran los cursos para que a partir de esto se construya una serie de cuestiones que permitan determinar el contenido, la pregunta: ¿cuáles son los contenidos de aprendizaje de la lectura crítica? Es un elemento básico para encontrar las afinidades. Luego es necesario pensar en el método, la forma en que se enseña a leer críticamente al definir la estrategia pedagógica que responda al proceso.

En la reflexión sobre el método es necesario reconocer que tener una relación clara entre teoría y práctica con la puesta de aprender haciendo, se debe contestar ¿ Cuál es el sentido y fin de enseñar a leer críticamente? para que paso a paso se piense en buscar el orden del modelo desde el cual el docente resuelve cómo lo va enseñar. El maestro desde el sentido para favorecer aspecto como enseñar a argumentar, la toma de decisiones, la construcción de posturas puede precisar el conjunto de los pasos técnicos que necesita para realizar la labor de orientación del proceso de leer en la universidad, en este caso de manera crítica.

En esa construcción metodológica el docente se reconoce como sujeto responsable de construir la tarea de elaborar la propuesta de enseñar a leer críticamente, sin olvidar al estudiante, porque es el educador quien debe orientar a los estudiantes para que aprenden la lectura crítica y debe facilitar el aprendizaje para provocar la motivación necesaria para involucrarlos en el proceso, por lo cual se contesta la pregunta ¿Cómo se facilita el aprendizaje de la LC desde mi campo disciplinar?

Una recomendación importante para la formación de la lectura crítica es planear las estrategias metodológicas desde la construcción de un espacio reflexivo y de construcción del conocimiento donde se admita el conflicto cognitivo, es decir tanto el maestro reflexione de su propio proceso para plantear las actividades como del proceso cognitivo utilizado para generar los aprendizajes, en esa doble vía debe constituirse un escenario de aula propio de la universidad.

Un aspecto a considerar es cómo participa el estudiante en ese proceso de aprendizaje de la lectura crítica debe ser vista como un ejercicio cooperativo para construir desde los contexto de práctica y posibilitar la participación de todos los involucrados, para generar espacios para pensar en el aula y como se desea llegar a los aprendizajes en el favorecimiento de nuevas direcciones y consideraciones de nuevas perspectivas, la clave puede estar precisamente en involucrar al estudiante de tal manera que también piense y reflexione en la lectura crítica no solo como una tarea del docente, o incluso como responsabilidad de la universidad sino como una disposición del aula.

En este sentido la investigación puede ser el inicio de propuestas colectivas, desde un conglomerado de estudiantes para posibilitar la lectura crítica como objeto de estudio en la universidad desde diferentes programas de pregrado que lleve a consolidar un grupo que indaga sobre la formación de la lectura crítica y ser un espacio concreto donde se piense y se desarrolle acciones para promoverla en el ambiente universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, Mortimer J. (1967). *Cómo leer un libro. El arte de lograr una educación democrática*, 2ª. ed., Buenos Aires, Editorial Claridad.

Arce, L. C. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, (18), 93-102.

Baptista Lucio, P. Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. (2008). *Metodología de la Investigación (*4° ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Barthes, R. (1980). *S/Z*. Mexico: Siglo XXI.

Benavides, D, & Sierra, G, (2013). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 79-109.Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Pearson Educación, Colombia.

Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectura en estudiantes universitarios. *Estudios socio-jurídicos, 12*(1), 337-364.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, *06*(09), 409-417.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007*).¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria?* Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.

Cassany (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones*.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida. Año XXV,2,pp.6-23.* Buenos Aires.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006b). *Entrevista a Daniel Cassany*. *Revista teína* [Revista en línea], No 12. Disponible: la galaxia Internet.

Cassany & Morales (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Universitat Pompeu Fabra, Departamento de traducción y Filología, Barcelona

Cisterna, F; (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*.. *Theoria,* 14(1) 61-71. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107

Delgado, C. *la lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad.* Red educativa mundial. http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/

Díaz, F. (2013). *Aprender en contextos escolarizados, enfoques innovadores de estudio y evaluación*https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=wJFDM74IMqYC&pg=GBS.PA36

Congreso de la república. (28 de diciembre de 1992). Ley 28 de diciembre de 1992, DO:

Delgans, M. H. (2011). La lectura: una marca de ciudadanía. *Zona Próxima*, (14), 160-167.

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana Unesco. Derrida, J. (2005).

Díaz, Bar A & Ortiz M. (2015). *La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitario*s. Rev Educ Sup [Internet]. Recuperado el 04 de junio de 2016 en:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Dijk,T. (1999). El análisis crítico del discurso. (Traducción al español Manuel González de Ávila) Barcelona: *Arthopodos*.23-36.

Escobar, J & Bonilla, I. *Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodología*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicolofía, 9 (1), 51-67

Fainholc, B. (2005). *La lectura crítica en Internet*. Lectura y vida, vol.26, 2, 34-41

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language,* Harlow: Longman.

Fairclough, N. (2010), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language,* Harlow: Longman.

Freire, P, y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidos.

Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

García-Jiménez, E., & Guzmán-Simón, F. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, *21*(1), 1-17. doi:10.7203/relieve.21.1.5018

González, BY, & Vega, V (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda.* Bogotá: Fondo de ediciones Universidad Sergio Arboleda.

Guzmán, SF; García, E; (2015). *La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo.* RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 21(1), 1-16. art.ME2.DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147

Habermas, J. (1986). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus

Herrera, G. (2015). *La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto. Ruta Maestra*, 10 ISBN 2322-7036, 62-70

Herrera, M. (2011). *La lectura: una marca de ciudadanía.Revista del Instituto en Educación de la Universidad del Norte, Zona Próxima,14 ISSN electrónico: 2145-9444.*

Hernández, Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México

Hernández, Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México

ICFES, (2015). *Guía de orientación modulo de lectura crítica Saber Pro 2015-2.* Bogotá: ICFES

Instituto Cervantes. (2010). *Saber leer,* 1ª. ed. en Colombia, Bogotá, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A. [Giovanni Parodi (coord..), Marinanne Peronard y Romualdo Ibáñez].

ICFES, (2015). Guía descripción de desempeños 2015 Saber pro.

ICFES, (2015). Reporte de resultados agregados saber pro 2015.Competencias genéricas.

Jenkinson, M.D. (1976), "Modos de enseñar", en Staiger, R.C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Huemal, Buenos Aires, pp. 41-62

Jurado, F. *La lectura crítica: el diálogo entre los textos*. Revista Ruta Maestra, Edición 08 (2014). Bogotá. Santillana. ISSN: 2322-7036 pp. 10-15

Lave,J.,& Wenger,E. (1991). *Situated learning:Legitimate Peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lea, M. y Street, B. (1998). *Student writing in higher education: an academic literacies approach.* Extraído el 11 de febrero de 2008 desde http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología*, *9*(1), 123-146.

Luke, A., y Elkins, J. (2002). Towards a critical, worldly literacy. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45, 668-673.

Maya Rico, L M; (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* () 162-193. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19422247300

Méndez, JC; Espinal, C; Arbeláez, DC; Gómez, JA; & Serna, C; (2014). *La lectura Crítica en la Educación Superior: un estado de la cuestión*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (41) 4-18. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002

Myers, G. (1998) *Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. Language in Societv,* 27 (1), 85-111. Tomado el 15 de Octubre del 2008, de Base de datos Celsius

Newmann, M., Fred (1990).Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. *NASSP Bulletin,* May,58-64. Recuperado en julio 02 de 2016 de *http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332880.pdf*

Pérez, M. (2007). Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior.* ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

Peronard, Thierry, Marianne; Goméz Macker, Luis A., Parodi Sweis, Giovanni y Nuñez Lagos, Paulina. Comprensión *de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Ramirez, A., Marin, C., Ospino, L. C., y Meneses Rivas, G. (2008). Estrategias lectoras en Educación Superior. *Memorias Journal Regional Research and Development, 3*(10), 66-76.

Real Academia Española (2014). «ciudadano». *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Madrid: Espasa.

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, *1*(08).

Smith, Frank (1983). U*nderstanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read, trad. al castellano Mario Sandoval Pineda, Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México, 1977, 272 p.

Smith, F. (1994). Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique.

Sanmartí, Neus (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: Fernández, P. (coodra.) (2007).La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.

Serrano de Moreno, Silvia y Madrid, Alix (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.

Serrano, Stella. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, *12*(42), 505-514. Recuperado en 06 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&tlng=es

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basados en competencias*. Proyecto de Mesesup. Recuperado en agosto de 2016 chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

UCC, (2015). Acuerdo Nº 147 . Modificación del Proyecto Institucional Universidad Coopertiva de Colombia

Unigarro, M.(2011). La propuesta para trabajar el currículo por competencias. Documento Institucional UCC. Bogotá

Unigarro, M. (2015). Evaluar las competencias en la educación superior. *[Vídeo]*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=gZXXm3C4ExU&t=33s

Unigarro, M. (2016). Educación por competencias. *[Vídeo]*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7YLhOEI2cZ4

UNESCO (2000). Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.* Jomtien: UNESCO.

UNESCO (1988). Declaración de la UNESCO sobre alfabetización, en R. Hodges (Ed.) (1999). *Diccionario de Alfabetización. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura*. IRA.

Vargas Franco, Alfonso. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). Folios, (42), 139-160. Retrieved July 04, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123487020150002000 10&lng=en&tlng=es

Zenteno, G. *La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en textos académicos en la universidad* (Documento PDF) . Obtenido de

Chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://upaep.mx/micrositio/

coloquios/coloquio2015/memorias/mesa6/Zenteno, %20G.pdf

Atlas.Ti (2017). *Atlas.ti* (Versión Demo) [Software]Recuperado de http://atlasti.com/poduct/mac-os-edition

Apéndice A

Permiso y autorización de la universidad

"Este documento es una fiel copia de un documento electrónico"
"Para convalidar la informacion de este documento, favor ingresar al sitio http://gc.ucc.edu.co:16200/vco/, ingresar el radicado

Universidad Cooperativa de Colombia

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
Radicado: BCA-02-2016-093897
Fecha: 28/11/2016 16:04
Sede: Barrancabermeja

Barrancabermeja,

Doctora
ZULAY LEON VÁSUEZ
Docente de Cátedra
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
La Ciudad

Asunto: Permiso y autorización en proyecto de Investigación

Cordial saludo.

En atención al asunto, concurro comedidamente a usted, con el propósito de presentar respuesta a la petición radicada el día 04 de noviembre de 2016.

La Universidad Cooperativa de Colombia, en ejercicio de sus políticas de apoyo a la investigación, aprueba y autoriza el ejercicio planteado denominado "El Análisis de la Lectura Crítica en la Universidad".

Para ello, cuenta con nuestro aval, siempre y cuando se extienda la investigación a las facultades de Administración de Empresas y Contaduría Pública.

Cualquier información o apoyo adicional, con gusto estaremos atentos a sus requerimientos. Felicitaciones y aplaudimos su gran labor de aprendizaje y gestión al conocimiento.

Atentamente,

JORGE HERNAN SILVA BESIL
Director de Sede

Anexos: NA
Copia: NA
Proyectó: Jorge Silva
Revisó: Jorge Silva
jorge.silvab@ucc.edu.co

APARTADÓ ARAUCA BARRANCABERMEJA BOGOTÁ BUCARAMANGA CALI CARTAGO ESPINAL IBAGUÉ
MEDELLÍN MONTERÍA NEIVA PASTO PEREIRA POPAYÁN QUIBDÓ SANTA MARTA VILLAVICENCIO
LÍNEA GRATUITA 018000-420101
www.ucc.edu.co

Apéndice B

Formato de consentimiento informado

Fase de recolección de información

Descripción

Usted ha sido invitado/a participar en la investigación "Una aproximación y reflexión pedagógica de la lectura crítica en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja" como una posibilidad de reflexionar en torno al desarrollo y formación de este tipo de lectura en la universidad y las condiciones y factores que inciden en su dinámica. Esta investigación es realizada por la Licenciada Zulay Leon Vasquez, docente investigador de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y docente de cátedra del curso de humanidades en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrrancabermeja. El propósito de esta investigación es reflexionar sobre la importancia de la lectura crítica como un elemento de vital consideración en la misión de formar personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo, desde un proceso educativo de calidad. En sentido generar un camino posible desde la revisión de las capacidades de lectura del estudiante, las prácticas de lectura de los docentes y el concepto pedagógico de la universidad en relación a la lectura crítica y considerar una experiencia pedagógica y metodológica le permitan a los estudiantes que participan en ella, alcanzar las capacidades necesarias para insertarse en el mundo laboral y en su cultura, como formas de realización personal y social.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación como parte de la comunidad académica al ser docente de la Universidad. Se espera que en este estudio participen aproximadamente 35 personas como voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará la participación en una entrevista semiestructurada y/o grupo focal, con diferentes preguntas que se esperan sean respondidas de manera voluntaria y serán grabadas en un sistema de audio y video respectivamente. Su participación en este estudio le tomará aproximadamente 40 minutos.

Riesgos y beneficios

Los riesgos asociados a este estudio no corresponden a ningún tipo debido a que se requiere la participación en una entrevista semiestructurada y/o grupo focal, dado caso que se manifieste algún tipo de incomodidad. Así mismo, los beneficios esperados de esta investigación son para la universidad objeto de estudio, lo cual conlleva a no tener ningún beneficio directo en usted.

Confidencialidad

La identidad del participante será protegida debido a que corresponde a la recopilación de datos y el análisis y presentación de los datos de forma codificada y sin revelar su identificación. Toda información o datos que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente. Para esto se tomarán las siguientes medidas de seguridad al únicamente ser utilizadas por la docente investigadora y la directora del Proyecto que tendrán acceso a los datos crudos o que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán almacenados en grabaciones de audio y video para ser transcritas, por un período de tres años una vez concluya este estudio.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga son responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a el/la investigador/a los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Incentivos

Usted no recibirá ningún tipo de incentivo por su participación.

Derechos

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora principal Zulay Leon Vasquez o al número de celular 3133664664 o si prefiere puede escribir al correo electrónico zulay.leonvcampusucc.edu.co

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento al ser mayor de edad y que ha recibido copia de este documento.

Nombre de el o la participante	Firma	Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Nombre del investigador o investigadora	Firma	Fecha

Adaptación de documento de consentimiento informado. En: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://www.uchile.cl/documentos/formulario-de-consentimiento-informado-pdf_75657_0_5937.pd

Apéndice C

Ficha de información general para entrevista y grupos focales de estudiante

Ficha general

Nombre
Edad
Nivel de formación
Programa de Pregrado
Semestre

¿ Se encuentra actualmente laborando?

_____

En el caso de que este laborando, describa la ocupación que desempeña

_____

¿ Cuántos años lleva en esta ocupación?

_____

¿ Recibe apoyo para cancelar el pago de la matrícula de cada semestre?

_____

¿ Por qué decido ingresar a esta universidad?

_____

¿ Por qué decide matricularse en el porgrama de Administración de Empresas?

_____

Adaptación de investigación en Medellín

Ficha de información general para entrevista de docentes

Ficha general

Nombre
Edad
Nivel de formación
Profesión
Cargo

Programa al cuál está adscrito en la universidad

_____

Tipo de vinculación laboral con la universidad

_____

Tiempo de vinculación con la universidad

_____

Tiempo de experiencia en la educación superior

_____

Cursos que orienta en la universidad

_____

¿Por qué está vinculado (a) a la universidad?

_____

Adaptación de investigación en Medellín

Apéndice D
Guía de indagación de entrevista semiestructurada a diferentes estamentos

Categorías	Subcategorías	Preguntas pertenecientes a los estudiantes	Preguntas pertenecientes a los maestros	Preguntas pertenecientes a las directivas
competencia	***Concepciones***	¿Qué planteamientos tiene como estudiante con respecto a la lectura crítica?	¿Qué planteamientos tiene como docente universitario con respecto a la lectura crítica?	¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica?
Rol del lector crítico	***concepciones***	¿Considera usted qué posee las características de un lector crítico? ¿Usted considera que sus maestros son lectores críticos? ¿Cuáles son las propuestas de aula por parte de los docentes de la universidad para la lectura crítica?	¿Considera usted qué los estudiantes tiene las características de un lector crítico? ¿Usted se considera un lector crítico? ¿Cuál es su propuesta de aula para la formación en la lectura crítica?	¿Para la universidad cuáles son las características de un lector crítico? ¿Usted considera que los docentes universitarios deben ser lectores críticos? ¿Cuál debe ser la propuesta del docente para la formación en la lectura crítica?
Modelo pedagógico	***Propósitos educativos***	¿Cuál es el fin de la formación en lectura crítica? ¿Qué incidencia tiene la lectura crítica con la vida cotidiana?	¿Cuál es el fin de la formación en lectura crítica? ¿Qué incidencia tiene la lectura crítica con la vida cotidiana?	¿Cuál es el fin de la formación en lectura crítica en la universidad? ¿Qué incidencia tiene la lectura crítica con la vida cotidiana?
	Propuesta curricular	¿Cuál es la propuesta curricular que favorece el desarrollo de la lectura crítica?	¿ Qué tipo de propuesta curricular favorece el desarrollo de la lectura crítica	¿Cuál es la propuesta curricular planteada para favorecer el desarrollo de la lectura crítica en la universidad?
Práctica docente	***Tipo de práctica***	¿La universidad orienta los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado? ¿Usted considera que sus maestros son lectores críticos? ¿Cuáles son las propuestas de aula por parte de los docentes de la universidad para la lectura crítica?	¿La universidad le brinda las orientaciones para los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado? ¿Usted se considera un lector crítico? ¿Cuál es su propuesta de aula para la formación en la lectura crítica?	¿Cuáles son las orientaciones de la universidad para los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado? ¿Usted considera que los docentes universitarios deben ser lectores críticos? ¿Cuál debe ser la propuesta del docente para la formación en la lectura crítica?

Apéndice E
Guía de indagación para grupos focales

Esta guía es útil para las entrevistas individuales que buscan profundizar en los temas de la formación en la lectura crítica, con que se logra la traducción de las categorías de análisis de preguntas específicas.

Proyecto:

DIMENSIONES	***METODOLOGÍA***
Introducción	Presentación de la actividad Reglas de juego Permiso para grabar en caso dado
Rol del lector crítico	¿Qué es para usted la lectura? ¿Es importante la lectura crítica en la Universidad? ¿Los procesos de lectura deben ser orientados por los docentes?
Currículo de la Universidad	¿Cuál es la propuesta de la Universidad en torno a la lectura crítica? ¿Cómo responde a las competencias genéricas evaluadas a pruebas estandarizadas con la propuesta de formación de la universidad? ¿La lectura crítica es un componente transversal de la propuesta de formación de la universidad? ¿Para qué le sirve la lectura crítica en los estudiantes de pregrado? ¿Cuáles estrategias están presentes en el currículo de la universidad para este aspecto? ¿Qué acciones educativas esta dispuesto a emprender la universidad para fortalecer este tipo de formación?

DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Áreas curriculares	¿Cómo aporta las áreas a la formación de la lectura crítica? ¿La responsabilidad de la orientación es competencias solo de ciertos cursos? ¿Cuáles? ¿Los docentes del programa presentan propuesta de la lectura en clase?
Evaluación de las prácticas	¿Cuál es el propósito de la lectura en el aula? ¿Cuáles formas de evaluar permitan medir la lectura crítica en el aula? ¿Qué competencias evalúa la lectura crítica? ¿Qué implicaciones debe tener el estudiante este tipo de proceso?

Apéndice F
Guía de bitácora de análisis

Bitácora de análisis	
Tener en cuenta los elementos para analizar a partir de la información recolectada	
Anotaciones de observación directa	**Descripciones de lo que acontece**
Anotaciones interpretativas	**Comentarios personales, las interpretaciones frente a las situaciones**
Anotaciones temáticas	Relacionados con las ideas
Anotaciones personales	**Sensaciones y sentimiento que se suscitan el momento**

Tomado de Hernández et. al (2010)

Apéndice G
Prueba de lectura crítica

Institución universitaria_____:Programa: _____

Semestre:_____ fecha:_____

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. (TIPOI)

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Los nuevos templos

Los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más convenientes. "Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa", dice el arquitecto Maurix Suárez, expert en el tema.

El centro comercial es escenografía, y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Lo contrario al vecindario y al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro y la solidaridad. El centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante: capacidad de compra. El centro comercial es un lugar privado que simula ser público, donde dejamos de ser ciudadanos para ser clientes en potencia. Es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio que hace que las familias prefieran estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma de ser feliz, al parque o la calle que bulle con sus realidades complejas.

Tomado y adaptado de: Bonnett, Piedad. (2013, febrero 2). Los nuevos templos. *El Espectador*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos.

1. En el enunciado "Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante", la palabra subrayada tiene la función de

A. restringir la información de la idea anterior.
B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
D. ampliar la información de lo anotado previame.

2. Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque

A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.

C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.

D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

3. Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es

A. citar la opinión de un experto en el tema.

B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.

C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.

D. mencionar las demandas del capitalismo.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

La espera de la muerte

—¿Muerto? —dijo el hombre—. Me aburre la muerte. Nadie puede contar su muerte como otra aventura.

Estaba sobre la piedra habitual en el río, las aguas del charco hondo parecían sonar dentro de él mismo.

—Si llegara la muerte, me tiraría al charco. —Porque ella era para él otro grafismo, como un aviso en los muros. Sonrió con severa tristeza, miró las ramas altas de laureles y yarumos, las nubes sobre las hojas, el sol en la montaña, volvió la mirada en derredor de la piedra.

—¿Por qué la muerte no le tiene miedo a la vida?

—Porque son hermanas.

—Si la muerte viene, me tiro al charco hasta que se retire. —La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua. Miró hacia su cuarto, allí estuvo buscándolo la muerte, de allí salía y se acercaba, definitivamente.

—¡No me agarrará sobre la piedra!

Se desnudó y se tiró al charco para rehuirla. La muerte ocupó su puesto en la piedra, nadie la vio en esos minutos, porque nadie había en derredor. El hombre seguía bajo el remolino, alcanzó a pensar que la muerte era más rápida y de mayores presencias, pues la había encontrado también en el fondo de las aguas, sin tiempo ya para seguir huyendo.

Tomado y adaptado de: Mejía Vallejo, Manuel. (2004). Otras historias de Balandú.En *Cuentos completos* (p. 400). Bogotá, D. C.: Alfaguara

4. La expresión "Porque son hermanas" hace referencia a la muerte y

A. la piedra.
B. la tristeza.
C. la fiebre.
D. la vida.

5. La expresión "La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el tem- blor del agua" indica que el hombre se encontraba en un estado de delirio, porque

A. caminó mucho entre laureles, yarumos y montañas.
B. confundía su estado físico con el movimiento del agua.
C. podía resbalar de la piedra y caer al profundo charco.

D. estaba sobre una piedra, solo y muy angustiado.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 6 A 7 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Nadie es justo por voluntad sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Giges, el antepasado del lidio. Giges era un pastor que servía al entonces rey de Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Giges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Giges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Giges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Giges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiese dos anillos como el de Giges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Tomado y adaptado de: Platón. (1986). República (libro II). En Diálogos (vol. 4). Traducción y notas de C. Eggers Lan. Madrid, España: Gredos.

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.

B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano.

C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia.

D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.

7. De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación "Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría"?

A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.

B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.

C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.

D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

RESPONDA LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

8. Con la expresión del cartel, el autor pretende

A. cuestionar que se celebre el Día de la Mujer mas no el día del hombre.

B. criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.

C. resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.

D. ilustrar los hechos que originaron la celebración del Día de la Mujer.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 9 A 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Aspecto	GNU/Linux	Windows
Filosofía	El sistema es libre, cualquiera lo puede usar, modificar y distribuir.	Pertenece a Microsoft, única compañía que lo puede modificar.
Precio	Gratis, tantas licencias como se desee.	Según las versiones, cientos de euros cada licencia.
Desarrollo	Miles de voluntarios en todo el mundo, cualquiera puede participar, pertenece a la "comunidad".	Lo desarrolla Microsoft, que vende algunos datos técnicos relevantes y oculta otros.
Código fuente	Abierto a todos.	Secreto empresarial.
Estabilidad	Muy estable, es difícil que se quede colgado. Los servidores que lo usan pueden funcionar durante meses sin parar.	Poco estable, es común verse obligado a reiniciar el sistema. Los servidores no admiten más allá de un par de semanas sin reiniciar.
Seguridad	Extremadamente seguro, tiene varios sistemas de protección. No existen virus para Linux.	Muy poco seguro, existen miles de virus que atacan sistemas Windows.
Facilidad de uso	En muchas tareas, poca. Día a día mejora este aspecto.	Cuando funciona, es muy sencillo de manejar.
Controladores de hardware	Desarrollados por voluntarios; algunos dispositivos no funcionan en absoluto porque sus fabricantes ocultan los detalles técnicos.	Los fabricantes de dispositivos siempre los venden con controladores para Windows, todos deben funcionar en pocos momentos.
Difusión	Poco extendido en hogares y oficinas, muy extendido en servidores.	Copa todo el mercado, salvo el de servidores.
Disponibilidad de programas	Existen programas para casi todas las facetas, pero no hay tanta variedad como los programas para Windows.	Miles y miles de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
Precio de los programas	Existen programas de pago, pero lo más habitual es que sean libres.	La mayor parte de los programas son de pago.
Comunicación con otros sistemas operativos	Lee y escribe en sistemas de archivos de Windows, Macintosh, etc. Por red, se comunica con cualquier otro sistema.	Solo lee y escribe sus propios sistemas de archivos, y presenta incompatibilidades entre algunas de sus versiones.

Tomado y adaptado de: Colegio Técnico Vicente Azuero. (2010, mayo 18). Cuadro comparativo entre GNU/Linux y Windows [artículo de blog]. Recuperado el 16 de junio de 2015, de http://paolitab.wordpress.com/2010/05/18/cuadro-comparativo-entre-gnulinux-y-windows/

9. Suponga que un usuario quiere adquirir un sistema operativo. Según la información contenida en la tabla, ¿cuál de las siguientes opciones NO es una desventaja de Windows frente a GNU/Linux?

A. El sistema se debe reiniciar con más frecuencia.
B. Está muy extendido en hogares y oficinas.
C. Con frecuencia los programas son libres de pago.
D. Es gratis y se pueden obtener tantas licencias como uno desee.

10. En dado caso de que una empresa quiera adquirir un sistema operativo que pueda utilizarse en diferentes dependencias y con diferentes propósitos, se le podría recomendar, de acuerdo con la tabla, que adquiera el sistema operativo

A. GNU/Linux, pues si bien no es muy usado en hogares y oficinas, está muy extendido en servidores.
B. Windows, pues tiene una variedad de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
C. GNU/Linux, pues es muy seguro y puede funcionar durante meses sin parar.
D. Windows, pues aunque presenta problemas de estabilidad es muy sencillo de manejar.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 11 A 14 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

En tiempos de peligro

Tendemos a pensar que los grandes inventos de la humanidad son los de nuestra época; por eso está bien que alguien nos recuerde que las edades de los grandes inventos fueron aquellas en que inventamos el lenguaje, domesticamos el fuego y las semillas, convertimos en compañeros de aventura al caballo y al perro, la vaca y la oveja, inventamos el amor y la amistad, el hogar y la cocción de los alimentos, en que adivinamos o presentimos a los dioses y alzamos nuestros primeros templos, cuando descubrimos el consuelo y la felicidad del arte tallando gruesas Venus de piedra, pintando bisontes y toros y nuestras propias manos en las entrañas de las grutas. Los grandes inventos no son los artefactos, ni las cosas que nos hacen más eficaces, más veloces, más capaces de destrucción y de intimidación, de acumulación y de egoísmo. Los grandes inventos son los que nos hicieron humanos en el sentido más silvestre del término: el que utilizamos para decir que alguien es generoso, compasivo, cordial, capaz de inteligencia serena y de solidaridad. Todos advertimos que hay en el proceso de humanización, no como una conquista plena sino como una tendencia, la búsqueda de la lucidez, de la cordialidad, de la responsabilidad, de la gratitud, de la generosidad, de la celebración de los dones del mundo. Es inquietante saber que no es tanto la ignorancia sino el conocimiento lo que nos va volviendo tan peligrosos. "Allí donde crece el peligro crece también la salvación", dijo Hölderlin. Entonces estos tiempos, los de ahora, son los mejores: porque llaman a la renovación de la historia. Y si es en la cultura donde surge el peligro, es allí donde tenemos que buscar la salvación.

Adaptado de: Ospina, W. (15 de julio de 2012). En tiempos de peligro. Recuperado el 04 de agosto, de periódico El Espectador*http://www.elespectador.com/opinion/columna-359788-tiempos-de-peligro*

11. De acuerdo con la referencia bibliográfica, es posible afirmar que el texto de William Ospina forma parte de

A. el editorial de un periódico en donde se expresa la opinión de su director.
B. un reportaje periodístico en el que se manifiesta una queja sobre un tema de actualidad.
C. una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre variadas temáticas.
D. la columna de opinión de un medio de comunicación de tipo periodístico.

12. El autor utiliza la expresión "…por eso está bien que alguien nos recuerde…", con el fin de

A. hacer una generalización sobre la forma en que las personas olvidan los temas importantes.
B. ubicarse en un plano opuesto a quien lee el texto, y así confrontarlo con ideas

preestablecidas.
C. situarse al mismo nivel del lector y lograr una identificación y apoyo a sus planteamientos.
D. realizar un juicio de autoridad sobre el tema y adjudicarse el rol de quien posee el saber.

13. Según el autor, a diferencia de lo que la mayoría piensa, los grandes inventos
A. hacen de las personas seres más eficaces y veloces, capaces de acumular.
B. les permitieron a los primeros humanos un buen uso de recursos naturales.
C. han hecho de la humanidad seres lúcidos, generosos y responsables.
D. hicieron que la humanidad presintiera a los dioses y construyera templos.

14. Según el contenido del texto, puede concluirse que el autor busca que el lector
A. condene a quienes consideran que hemos alcanzado los rasgos más altos de humanización.
B. participe críticamente en un proceso de renovación histórica frente al posible peligro de la tecnología.
C. decida si continúa con un estilo de vida que da prioridad a inventos quesatisfacen su cotidianidad.
D. actúe de forma sensata y responsable, tal como lo hacía la humanidad en las civilizaciones antiguas.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 15 A 17 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

15. Entre los personajes del anuncio se establece una relación de

A. subordinación, pues el hombre depende de la mujer para expresar el mensaje.
B. conformidad, en tanto uno y otro muestran su gusto con el modo de vestir.
C. discordancia, pues él encarna el buen vestir y la mujer vestida de payaso no.
D. complemento, en tanto entre ellos componen el concepto de la marca de ropa.

16. Frente al propósito del anuncio, la razón por la que la mujer vestida de payaso aparece es que ella

A. es un buen modelo de subversión al paradigma establecido por la moda.
B. es un buen ejemplo de conformidad en tanto se ajusta a un modelo.
C. legitima el arquetipo de moda establecido a través del otro personaje.
D. promueve el uso de ropa extravagante para controvertir la idea de moda.

17. Teniendo en cuenta que este es un anuncio de una marca de ropa, del enunciado "Aprenda a querer a las personas por lo que son y no por cómo se visten" es válido decir que

A. le permite al lector reelaborar un nuevo significado del concepto de moda.
B. se manipula al lector al hacerle pensar que lo más importante es la apariencia.
C. le permite al consumidor considerar los valores por encima de la apariencia física.

D. se manipula al consumidor al promover un anti valor a través de un valor usurpado.

Tomado de: www.icfes.gov.co En: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.cecar.edu.co/documentos/saber-pro/lectura-critica-saber-pro-2015-2.pdf

Apéndice H
Resultados de prueba de lectura crítica de estudiantes de Administración de Empresas

PREGUNTA Y RESPUESTA		ITEM DE RESPUESTA					TOTAL DE PREGUNTAS	PORCENTAJE POR ITEM DE RESPUESTA				
Nº PREGUNTA	CLAVE	A	B	C	D	NR	total	PA	PB	PC	PD	NR
1	D	1	2	1	12	1	17	5,88	11,76	5,88	70,59	5,88
2	C		3	14			17	0,00	17,65	82,35	0,00	
3	A	16		1			17	94,12	0,00	5,88	0,00	
4	D	1			16		17	5,88	0,00	0,00	94,12	
5	B	2		1	14		17	11,76	0,00	5,88	82,35	
6	A	8	2	2	5		17	47,06	11,76	11,76	29,41	
7	B	1	5	2	9		17	5,88	29,41	11,76	52,94	
8	B		15	1	1		17	0	88,24	5,88	5,88	
9	B		11	6			17	0	64,71	35,29	0	
10	B	2	9	1	5		17	11,76	52,94	5,88	29,41	
11	D	6	7	3	1		17	35,29	41,18	17,65	5,88	
12	D	11		4	2		17	64,71	0,00	23,53	11,76	
13	C		6	10	1		17	0	35,29	58,82	5,88	
14	B	1	10	5	1		17	5,88	58,82	29,41	5,88	
15	D	2	4	8	3		17	11,76	23,53	47,06	17,65	
16	A	9	3	3	2		17	52,941	17,647	17,647	11,765	
17	D	2	4	11			17	11,76	23,53	64,71	0	

EVIDENCIA QUE EVALÚA LA PRUEBA

Ítem	Código	Evidencia
1	J:12	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
2	K:14	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global
3	M:16	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
4	M:16	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
5	A	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
6	F:8	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global
7	E: 5	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
8	L:15	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
9	I:11	El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo
10	G:9	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido
11	B	El estudiante identifica, a través de sus índices o referencias bibliográficas, la relación existente entre dos textos atendiendo a sus
12	C	El estudiante identifica lo que se quiere lograr con una expresión dentro de un texto
13	H:10	El estudiante identifica posiciones incompatibles, así como (relativamente) consistentes entre sí.
14	H:10	El estudiante identifica mensajes que orientan el comportamiento de una audiencia dadas condiciones específicas.
15	D	El estudiante Identifica el tipo de relación que se da entre personajes, interlocutores, enunciadores, etc., a partir de sus acciones
16	G:9	El estudiante identifica la razón por la cual personajes, interlocutores, etc., presentes en el texto cumplen determinados roles.
17	A	El estudiante reconoce el sesgo en un planteamiento

																		PORCENTAJES DE ACIERTOS Y DESACIERTOS DE LOS ESTUDIANTES			NÚMERO DE PREGUNTAS CORRECTAS E INCORRECTAS POR ESTUDIANTE	
NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	PCO	PIN	PNR	correctas	incorrectas
ELI	D	B	A	D	B	B	A	B	B	B	C	A	C	B	B	C	C	53	47		9	8
CL	D	C	A	D	A	D	B	B	B	D	A	A	C	B	C	D	C	53	47		9	8
ED	NR	C	A	D	C	B	C	D	B	A	D	D	B	C	D	B	B	41	53	6	7	9
LE	D	C	A	D	B	A	C	B	B	B	B	A	B	B	B	A	C	65	35		11	6
MI	D	C	A	D	B	D	D	B	B	B	B	A	C	B	C	C	C	59	41		10	7
KA	D	C	A	D	B	A	D	B	B	D	B	C	C	D	A	A	C	59	41		10	7
PA	D	C	A	A	B	D	B	B	B	D	A	A	B	C	C	B	B	41	65		7	11
YE	D	C	A	D	B	A	B	B	B	B	C	C	C	C	B	A	A	71	29		12	5
RI	B	C	A	D	B	C	D	B	C	B	B	C	C	B	C	A	B	53	47		9	8
LE	D	B	A	D	B	A	B	B	B	B	C	A	C	A	C	A	C	65	35		11	6
NE	A	C	A	D	B	A	D	B	B	D	A	A	B	B	D	A	C	59	41		10	7
NA	D	C	A	D	B	D	D	B	B	C	A	A	B	B	C	A	A	53	47		9	8
AN	B	C	A	D	B	C	D	B	C	A	B	C	C	B	C	A	B	47	53		8	9
JH	D	C	A	D	B	A	D	B	C	B	A	A	C	B	B	C	C	59	41		10	7
DI	D	C	A	D	A	A	D	C	C	B	B	A	B	C	D	A	C	47	53		8	9
JU	D	B	C	D	B	A	D	B	C	B	A	A	D	C	A	D	C	41	59		7	10
AD	C	C	A	D	B	D	B	B	C	D	B	D	C	B	C	B	C	53	47		9	8

Apéndice I
Niveles de desempeño de lectura crítica

Niveles	Descripción	
Nivel 3	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social.	Para esto el estudiante: • Reconoce información implícita en el texto. • Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto.
Nivel 2	El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.	Para esto el estudiante: • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel.	

Apéndice J

Descripción de los niveles de desempeño de lectura crítica

Nivel	Puntaje	Descriptor general	Descriptores específicos
1	0 - 125	El estudiante que se ubica en este nivel identifica elementos del texto como la temática, la estructura, entre otros, siempre y cuando estos aparezcan de manera explícita. En este sentido, podría reconocer la intención comunicativa del autor y responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados en el texto. Así mismo, podría identificar algunos recursos lingüísticos y discursivos que permiten comprender el significado local de los enunciados.	El estudiante que clasifica en este nivel podría: • Responder a preguntas como ¿de qué trata el texto?, ¿quién enuncia?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué ocurre? • Localizar información particular en el texto: datos, hechos, eventos, características de los personajes y relaciones entre estos, expresiones específicas, gráficas, etc. • Identificar recursos lingüísticos básicos; es decir, entiende el significado de una palabra en el contexto oracional, reconoce algunas figuras retóricas del texto, reconoce la función referencial de las palabras en el texto, y distingue el uso de conectores. • Comprender el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto. • Reconocer la síntesis y su función dentro de la estructura global del texto. • Identificar la estructura básica del texto: introducción, argumentos y conclusión. • Identificar la intención comunicativa del autor.
2	126 - 160	Adicionalmente a lo descrito en el nivel I, el estudiante que se ubica en este nivel reconoce la macroestructura del texto; es decir, comprende el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten su coherencia. Además de esto, identifica la tipología textual, las estrategias discursivas, y reconoce las funciones del lenguaje para comprender el sentido del texto.	El estudiante que clasifica en este nivel: • Comprende el sentido global a partir de la identificación de la tesis, los argumentos, el tipo de audiencia y las voces presentes en el texto. • Identifica estrategias discursivas en el texto. • Comprende cómo se articulan las estrategias discursivas en el entramado textual para transmitir el mensaje. • Reconoce la tipología textual de la que se vale el autor para dar cuenta del sentido global del texto. • Deduce información puntual a partir del texto base. • Comprende el significado de un enunciado articulado al sentido global del texto. • Identifica la función poética del lenguaje. • Comprende la función de los conectores en la transmisión del mensaje. • Identifica la función de las partes del texto (título, enunciados, párrafos, etc.) en la construcción del sentido global. • Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado. • Extrae conclusiones a partir de la información del texto. • Da cuenta de la relación causa-efecto. • Identifica las voces usadas por el autor, así como el interlocutor al cual se dirige el texto.
3	161 - 200	Adicionalmente a lo descrito en los niveles I y II, el estudiante que se ubica en este nivel va más allá de la información explícita del texto dominando las *estrategias de comprensión* del texto. El estudiante, además, puede proyectar escritos a partir de la información del texto.	El estudiante que clasifica en este nivel: • Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para *comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar* la información local y general del texto. • Imagina situaciones hipotéticas a partir de la información del texto. • Idea, traza e imagina situaciones o escritos a partir del texto. • Asigna valor a la intención del autor a partir de la información suministrada en el texto.

4	201 - 300	Adicionalmente a lo descrito en los niveles I, II y III, el estudiante que se ubica en este nivel valora el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre estos, y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.	El estudiante que clasifica en este nivel: • Elabora hipótesis frente a una situación de comunicación, usando la información del texto, aunque esta sea fragmentaria. • Integra los elementos locales en los procesos discursivos que contribuyen a la comprensión global del texto, para elaborar una valoración final de su sentido. • Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana. • Resuelve situaciones hipotéticas a partir de la información presentada en el texto.

Apéndice K
Transcripción de entrevista y grupo focal

Entrevista a estudiantes de administración de empresas tercer semestre

FECHA: 27/ 04/2017

ESTUDIANTE: EADF01

ENTREVISTADOR la idea es preguntarle sobre la lectura crítica. Qué ideas tiene usted, entonces la primera pregunta es: ¿antes de ingresar a la universidad había trabajado una propuesta de lectura crítica?

ENTREVISTADO si, durante el bachillerato.

E Y ahora que está en la universidad ¿ha encontrado una propuesta concreta de lectura crítica?

E_1 Los dos semestres anteriores no, pues este lo estamos trabajando.

E ¿Considera que en su vida universitaria es habitual el uso de la lectura como una forma de aprendizaje?

E_1 Si porque tenemos que estar llenando conocimientos nuevos que no podemos adquirir mediante cualquier cosa, es más que todo leer.

E ¿Qué ideas le surgen a usted cuando se le digo la palabra lectura crítica en la universidad?

E_1 lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco mas allá, mirarlo, como profundizar mirar como se dice vulgarmente lo que hay mas allá de la nariz.

E Y para usted ¿qué es leer críticamente?

Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí.

E ¿Usted es capaz de reconocer los diferentes textos y las intencionalidades del autor en cada texto?

E_1 En cada texto no porque hay actores que son como muy complejos y es difícil identificar intenciones, pero si en algunos.

E Y ¿los tipos de texto los sabe reconocer cuando lee un texto?

E_1Textos tipo narrativo, (pregunta) qué son, pues yo creo que si.

E ¿Usted está en capacidad de evaluar las ideas de un texto?

E_1Uhh… eh… poder evaluar no tanto porque eso conlleva una serie de presaberes y no me siento capacitada para eso.

E ¿Usted cree que tiene características de un lector crítico?

E_1 uhh… (silencio) no tengo clara cuáles son las características de un lector crítico como para asumirlas.

E ¿Usted tiene habilidades y competencias para ser un lector crítico?

E_1 habilidades si, competencia (tono de voz bajo), yo creo porque se me facilita leer el texto y poder interpretarlo y no me distraigo tan fácil cuando estoy leyendo, pueden haber ruídos y eso, pero no me distrae lo deportivo.

E ¿Qué estrategia utiliza para desarrollar la lectura crítica?

Uhh… que estrategia (pausa)… sería, pues la estrategia principal, más que todo digamos es contextualizar lo que estoy leyendo, yo no puedo leer sobre literatura griega sino no se de que trata.

E ¿Cuál cree es el rol del lector crítico en la universidad? ¿Cuál es el papel?

E_1 (repite) crítico de la universidad . Uhh… yo creo que cada quién debe tomar una posición respecto de lo que lee, por que no todo el mundo interpreta la información de la misma manera. Entonces … pues cada quién debe desarrollar la lectura crítica a su modo.

E ¿La formación de lectura crítica es una competencia exclusiva que deben desarrollar los estudiantes? O sea solo los estudiantes.

E_1 Debería desarrollarla todo el mundo.

E ¿Usted considera que sus maestros son lectores críticos?

E_1 si (con rapidez).

E Los de la universidad. ¿Cómo puede saber eso?

E_1 Porque mediante el estudio que tiene se nota como que saben de lo que hablan, no se dejan meter como cuentos y en una posición firme.

E ¿Qué herramientas metodológicas le gustaría que hiciera los profesores de la carrera para trabajar la lectura crítica?

E_1 la verdad, no sé, muy poco se toca la lectura crítica o de vez en cuando es como lean el capítulo del libro tal y me traen un resumen, pues un resumen no es algo, un resumen es más bien qué cree que dice pero no hay digamos la manera que yo pienso que el libro trata de tal o lo que leí me hace pensar o sentir tal cosa.

E Algún docente de la universidad durante estos tres semestres ha trabajo el tema

E_1 No, así de lectura crítica, no.

E ¿Usted considera que los docentes tienen una propuesta de aula en cuanto a la formación crítica en la UCC?

E_1 Uhh… no se, no se.

E ¿Usted ha notado que los profesores tiene un propuesta de aula para desarrollar la lectura crítica?

E_1 la verdad en ninguna otra materia hemos tocado el tema, ni siquiera se escucha.

E ¿Cuál cree usted que es el fin de leer críticamente?

E_1 Es desarrollar una postura que me permita establecer como lo que se y lo que no se tendría que averiguarlo y así no podrían como… ah… tengo la palabra, básicamente es como estar informada y no dejar que si una persona opine tal cosa yo también piense lo mismo, tener una postura.

E ¿la universidad debería orientar los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado?

E_1 Si, pues, es como todo, no es que este implícito pero de alguna manera si está lento.

E ¿es visible el proceso de la lectura crítica en las diferentes asignaturas? o depende.

E_1 depende, porque hay materias digamos, eh.. no se, estadística que ni siquiera necesitan la lectura para nada y hay otras en las que es muy necesaria, digamos en macroeconomía porque uno necesita tener y saber, digamos de la ley de la oferta y la demanda y tener la postura para decir esto paso por tal cosa, esto no paso por esto, uhh saber interpretar.

E ¿todos los docentes tienen como un acuerdo para enseñar lectura crítica en el pregrado?

E_1 No.

E ¿Cuáles son los docentes que trabajan la lectura crítica?

E_1 No, usted y el profesor Altamar, que nos piden mucho lo que tiene que ver con lo que nosotros pensamos cuál es nuestra posición, qué creemos que es lo que el autor quiere decir , eh, los argumentos.

E ¿En qué materia?

E_1 En macroeconomía, pues en agregrados económicos.

E ¿usted cree que la lectura crítica tiene algo que ver con la vida cotidiana?

E_1 En si la lectura siempre tiene que ver con la vida cotidiana porque uno debe estar informado, el que no está, "el que no conoce la historia está condenado a repetirla", entonces si es muy necesaria.

Entrevista a estudiantes de administración de empresas tercer semestre

FECHA: 27/ 04/2017

ESTUDIANTE: EADF02

ENTREVISTADOR ¿Antes de ingresar a la universidad había trabajado una propuesta de lectura crítica?

ENTREVISTADO No.

E Y ¿ahora que está en la universidad ha encontrado una propuesta sobre eso?

E_1 ahorita la que estamos viendo con usted.

E ¿Usted considera que en la vida universitaria es importante la lectura como parte del proceso de aprendizaje?

E_1 claro que si es importante, porque de ahí depende los conocimientos para poder adquirir nuevas experiencias y así aplicarlos en la vida profesional.

E Cuando yo le digo lectura crítica ¿Qué ideas le surgen?

E_1 cuando usted me dice lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas, pueda, digamos, ehh... como la crítica como tal y poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense.

E ¿Qué significa para usted leer críticamente?

E_1 Tener en mi mente otros conceptos que pueda contradecir la lectura, pero para eso debo tener el conocimiento.

E ¿Usted reconoce los tipos textos y la intencionalidad del autor?

E_1 Uhh... la verdad no, sinceramente no.

E Le cuesta trabajo o definitivamente si uno le entrega ¿usted no sabe que tipo de texto es?

E_1 Usted me lo entrega y yo la puede definir de una, no.

E ¿Usted es capaz de evaluar las ideas de un texto?

E_1 Nunca lo he puesto en práctica.

E ¿ Considera usted que tiene características de un lector crítico?

E_1 Uhh considero que no, muy poco.

E ¿Conoce y posee algunas habilidades y competencias para ser un lector crítico?

E_1 Si, porque mi experiencia me ha llevado a eso y tal vez hubiera sido educada en una manera diferente, si hubiera desarrollado ese sentido.

E ¿Qué estrategia utiliza para desarrollar la lectura crítica?

Ehh… concentrarme en el texto, esa es la estrategia mía y en toda la lectura, concentrarme en el texto y saber y entender que lo que estoy leyendo y meterme el cuento.

E ¿Cuál cree es el rol del lector crítico en la universidad? ¿Cual es el papel?

E_1 (repite) el rol de un lector crítico(silencio), uhh… tener la capacidad en interactuar y de, de entender.

E ¿La competencia de lectura crítica deben desarrollarla solo los estudiantes? Exclusivamente los estudiantes.

E_1 No, todas las personas independientemente sean estudiantes o sean cotidianas, todos debemos desarrollar ese.

E ¿Usted considera que sus maestros son lectores críticos?

E_1 Algunos, no todos.

E ¿Cómo los reconoce?¿ cómo sabe que si son lectores críticos?

E_1 Por la manera en que se expresan y por la manera como se apropian del tema.

E ¿Qué herramientas metodológicas le han brindado los profesores de la carrera para leer críticamente?

E_1 ¿Qué herramientas?

E ¿Qué herramientas metodológicas ¿algunos metodologías que ellos han aplicado para que usted aprenda a leer críticamente?

E_1 De pronto, de pronto pues los libros, los libros una parte, ehh…que en la parte de investigación.

E ¿Cuál sería una propuesta de aula por parte de un docente para formar en lectura crítica? o sea ¿qué le gustaría que el docente trajera al aula para formar en lectura crítica?

E_1 Uhh... pues me ha gustado mucho la propuesta suya, ha infundido y nos ha dado a entender, por lo menos lo de la mayoría y la minoría, eso ha sido una buena estrategia porque creo que más de uno nos ayudo como a clasificarnos y saber dónde estamos, y la mayoría estamos en la minoría y estamos graves y eso es una buena estrategia de uno, o sea sin necesidad que el profesor lo este juzgando a uno, uno mismo se juzga.

E ¿Usted considera cómo se debe favorecer el desarrollo de la lectura crítica?

E_1 Me repite por favor.

E ¿Cuál es la propuesta curricular que debe favorecer el desarrollo de la lectura crítica?

E_1 No le entiendo la pregunta.

E ¿Usted considera que la universidad orienta los proceso de lectura crítica en los programas de pregrado?

E_1 Con los docentes, la mayoría no.

E ¿Es visible el proceso de la lectura crítica en las diferentes asignaturas?

E_1 En algunas si, como en otras no.

E Y ¿cuales?

E_1Por ejemplo en macroeconomía, pues ahí ayuda, pues hemos tenido algunas investigaciones de como ir a la realidad y uno, yyy… unas materias del segundo semestre, eh… estructura organizacional y la suya humanidades III.

E Usted cree ¿de que depende que algunas materias orientan la lectura crítica?

E_1 Yo pienso que es la metodología del profesor.

E ¿todos los docentes tienen como un acuerdo para enseñar lectura crítica en el pregrado?

E_1 Uhh..(pensativa)

E Todos, ¿todos los docentes que hasta ahora ha transcurrido tiene en común enseñar la lectura crítica?

E_1No, todos los docentes, no.

E_1 Si, pues, es como todo, no es que este implícito pero de alguna manera si está lento.

E Gracias.

Entrevista a estudiantes de administración de empresas tercer semestre

FECHA: 27/ 04/2017

ESTUDIANTE: EADF03IN

ENTREVISTADOR ¿Antes de ingresar a la universidad usted había trabajado la lectura crítica?

ENTREVISTADO si en el colegio mucho, ehh.. en mi colegio mirábamos mucho, incluso cuando, ehh… cuando nos estaban preparando para el ICFES había profesores muy buenos para eso .

E Y ahora que está en la universidad usted ha notado que existe una propuesta en torno a la lectura crítica?

E_1 pues hasta ahora usted es la primera.

E ¿Usted considera que es habitual utilizar la lectura como parte del proceso de aprendizaje?

E_1 claro, bastante.

E ¿Por qué?

E_1 porque la lectura digamos es algo que las personas ya, osea ya hemos…

NOTA: La entrevista fue interrumpida por la propia estudiante que considera que no es capaz de realizar la entrevista y manifiesta una gran tensión y ansiedad en el momento de continuar las preguntas.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE

FECHA: 04/ 05 /2017

ESTUDIANTE: EADF03

ENTREVISTADOR la primera pregunta es ¿Qué ideas le surgen a usted cuando se habla de lectura crítica?

ENTREVISTADO lectura de comprensión.

E ¿Usted considera que posee características de un lector crítico?

E_1 No se…. Jejeje**.** No, no podría decir si, si o si no.

E ¿Usted posee habilidades y competencias para ser un lector crítico?

E_1 si, (con firmeza).

E ¿Cómo usted puede identificar?

E_1 Si, porque al leer empiezo a hacerse preguntar y entonces eso hace que pueda deducir qué sies un lector crítico.

E ¿Usted piensa que la formación en lectura crítica en solo una competencia a desarrollar en los estudiantes?

E_1 No, debería de ser más (pausa) o sea que no sea por cumplir una competencia, si no que sea más profunda, que se lleva a cabo todo el tiempo.

E Pero es solo es responsabilidad de los estudiantes ser lectores críticos o….

No, es responsabilidad de cada estudiante.

E Pero los profesores deben ser lectores críticos… o solo deben ser los estudiantes…

E_1 De parte y parte, todo el mundo , todas las personas deben tener la capacidad de ser lectores críticos y así mismo asimilarlo y demostrarlo.

E ¿Cuál considera usted que es el rol de un lector crítico? o sea ¿cuál es papel de un lector crítico? Cómo la función de él cual sería

(Hay silencio por parte de la entrevistada, se queda pensando la pregunta y luego repite la frase)

E_1 Uhhh… El rol de un lector crítico. No quedarse solo con lo que lee, sino ir más allá, cuestionarse.

E ¿Usted considera que sus maestros son lectores críticos?, los de la universidad.

E_1 No (con rapidez). Algunos

E ¿Por qué?

E_1 Porque hay algunos que no se les ve, digamos el ….potencial, eso se ve y hay personas que tienen desconocimiento de los temas. Se notan que no leen.

E ¿Cuáles propuestas de aula que hacen los docentes de la universidad sirven para la lectura crítica? ¿Cuáles propuestas usted ha visto que hace el docente?

E_1 Ninguna

E Algún docente de la universidad durante estos tres semestres ha trabajo el tema…

E_1 No, así de lectura crítica, no.

E ¿Cuál cree usted que es el fin de formar en lectura crítica? ¿ para qué formar en lectura crítica?

E_1 Para que al momento de leer se pueda comprender . Ehh y se pueda , lo mismo, que no solo sea leer por leer, que sea aprender de la lectura y comprender la lectura.

E ¿Usted cree que eso tiene alguna incidencia en la vida cotidiana? ¿ser un lector crítico influye en la vida cotidiana o no tiene ninguna relación?

E_1 Si, tiene mucha influencia. Una persona que.. que, que lee y una persona que no lee tiene mucha influencia, porque sabe más las áreas. Pues los que no leen no tienen los conocimientos y aquellas que leen solamente por leer y no… pasan muy desapercibidos.

E ¿Usted reconoce cuál es la propuesta curricular que favorecer el desarrollo de la lectura? ¿qué propuesta curricular considera usted para favorecer la lectura crítica?

Ahí si no se jejeje

E ¿Usted cree que la universidad debería orientar los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado?

E_1 Si, debería orientarlos

E ¿Por qué?

E_1 Es importante que todos los estudiantes aprendan no solamente eh que se basen en si son administradores o contadores, no, que sepan comprender lectura y que … no se cómo explicarlo. Que no sea solamente las materias de base sino que ayuden al estudiante a comprender más.

E Gracias.

Apéndice L

ENTREVISTA A DIRECTIVAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

ENTREVISTA Nº 1 DECAEI

FECHA: JUNIO 01 DE 2017

¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica?

Digamos que para la universidad este componente, es un componente transversal, aunque se supone que en cada curso el profesor tiene que estar revisando que el estudiante adquiera la competencia para la formación de este componente, pero igual la universidad dentro del proceso de reforma curricular estableció unas competencias, tres tipos de competencias, que son las competencias genéricas, las transversales y competencias específicas. Las competencias genéricas sin aquellas que tiene que ver con todo estudiante de la universidad Cooperativa de Colombia y este componente se maneja todo lo que tiene que ver con lectura crítica con los estudiantes. De igual forma hay ora pregunta que hable de los profesores o se puede manejar.

Si.

Ah listo

¿Para la universidad cuáles son las características de un lector crítico?

Primero, pues que sepa interpretar, verdad el texto. Segundo, también se sigue todos los lineamientos que se manejan en la Prueba Saber Pro, aquí se trata es que el estudiante también adquiera la competencia que tenga en vista de la presentación de la prueba saber Pro.

¿Cómo cree usted que la universidad contribuye al desarrollo de las habilidades y competencias de la lectura crítica?

Aquí entre nos, estamos quedados en eso, verdad, porque existe un problema de fondo que es los profesores, verdad, digamos que lo que se ha trabajo con profesores es la parte de presentación de pruebas, se entregan los resultados pero nunca se ha hecho un proceso de formación en los profesores para que ellos primero adquieran la competencia porque hay unas debilidades que mucho de los profesores tampoco tienen la competencia de la lectura crítica, entonces mucho menos como la van a transmitir a los estudiantes. Ellos vienen con una falla, nos hemos quedado

en la presentación de las pruebas, en la entrega de resultados, pero no se ha profundizado en revisar como el profesor adquiere la estrategia y como tiene la estrategia para pasarla a los estudiantes. Simplemente, tanto en estudiantes como en profesor lo que se ha hecho es la medición, que es multiestructural o multivariado. Entonces es lo único, tenemos los resultados , tenemos con problemas con lectura crítica y profundos en los estudiantes, profundos , pero pienso que no s hemos quedado en la medición, se entrega la prueba del simulacro y ahí quedamos .

¿Usted considera que la lectura crítica es una competencia a desarrollar solo por parte de los estudiantes?

No, tiene que desarrollarse por parte de los maestros, como te decía anteriormente si el profesor no la desarrolla mucho menos tiene que desarrollar el estudiante, tiene que desarrollarla primero el profesor, también por otro tipo de componentes que manejamos en la universidad, que tiene que ver con nuestros propósitos misionales que es la investigación, si partiendo de ahí, un profesor que no sabe o no es capaz de interpretar textos, mucho menos va interpretar contextos, entonces mucho menos va interpretar paradigmas y va resolver problemas, que tenemos un problemas de raíz, tanto en docencia y en investigación, entonces digamos que no solo el estudiantes sino toda la comunidad, digámoslo así.

¿Cual debería ser la propuesta del docente para la formación en lectura crítica?

Yo pienso que debe nacer del profesor también , eh nosotros hemos planteado muchas veces que el profesor presente las pruebas, primero que el profesor presente, muchas veces no sabemos que es lo esta pidiendo al estudiante y que le están evaluando en la prueba saber pro, pero mas allá de la prueba saber pro yo pienso que es una lección para l a vida, nosotros dentro de nuestro proyecto institucional decimos que nosotros no formamos para momentos, para empresas, para el sector productivo, nosotros formamos par ala vida , entonces digamos es una responsabilidad del maestro como tal , uno como profesor tiene una obligación, a veces yo pienso que muchos de los docentes se toman a la ligera la docencia universitaria , no tiene como, ah el ingreso extra po r trabajar en las noches, pero no ven una oportunidad de mejora en la formación de futuros profesionales, digamos que el maestro debe tener ciertas competencias y si no las tengo, tengo que empezar a desarrollarlas y para eso de estudios, maestrías, especializaciones que le permiten a uno desarrollar la competencia, entonces yo pienso que parte de uno como profesor porque la universidad puede hacer muchos esfuerzos , si invitamos a los profesores hacer las pruebas, hacer las procesos de formación, pero no vienen, entonces es una responsabilidad de l rol docente, de que profesor que y trabaja acá es porque realmente quiera ser profesor, tú que trabajas en el sector esto no es para ganar dinero, esto es más de pasión entonces tenemos muchos profesores que no ven esto como una oportunidad para formar profesionales sino como un medio de ingreso porque quiero ser profesor , uy que cool ser profesor de la universidad pero no loven como un compromiso social. Esto es un compromiso social porque es que usted como

profesor está interviniendo en la formación de la persona que va a salir a ejercer una profesión que le va a servir a la sociedad, y a veces lo tomamos a la ligera.

Entonces ¿la lectura crítica no depende solo de unos cursos en la universidad o está proyectada para que todos los cursos la tengan?

Exactamente, primero la lo que la universidad esta haciendo es la construcción de instrumentos y pruebas para eso contrato un especialista, un señor pues que a nivel nacional, que es el Doctor Bogoya, él maneja todo lo que tiene que ver con este tipo de competencias, entonces la universidad primero, está como desarrollando las herramientas , que es lo primero que hizo ahorita simular para mirar en qué nivel están los profesores y en qué nivel están los estudiantes y de ahí empezar el proceso de formar, o sea de formar profesores, par generar el programa de formador de formadores así llegar a los estudiantes pero se supone , como todas las competencias genéricas, por ejemplo el ingles, procesos de investigación, la lectura crítica , eh la escritura, digamos tienen que ser transversales. El estudiante tiene que aprender a interpretar textos desde todos los cursos donde se está desarrollando . no es solo una responsabilidad de humanidades, ni de la persona que esta manejando humanidades o de las competencias genéricas, porque de que me sirve a mi manejar ciertos textos ,pero no manejo los textos de la carrera , entonces ahí donde yo voy a tener la incidencia, tiene que ser transversal pero ya se está trabajando a nivel nacional la capacitación

¿Cuál cree usted que es el fin de formar en lectura crítica en la universidad?

Nosotros existe el componente de la medición, tu sabes el hecho de tener un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad, los procesos de autoevaluación, todo lo que tiene que ver con la ubicación de ranking a nivel nacional, pero digamos que si hace parte de un proceso de excelencia académica de calidad en la educación, que nosotros tenemos un problema como universidad y es una universidad que tiene una responsabilidad muy grande, por ejemplo un estudiante que entra a una universidad externado, universidad de los andes, es un estudiantes que de por si, ya tiene unas competencias adquiridas, es un estudiante que entiende textos , que es autónomo en su proceso de aprendizaje, que esta, pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos , que no sabe leer , quena sabe escribir, inclusive viene con lo mínimo que es problemas de ortografía . entonces digamos que nosotros tenemos que entregarle a la sociedad, decirle Pepito Pérez entro con estas deficiencias pero mire como lo estoy entregando, con una calificación de prueba genérica, de lectura crítica en esto, pero eso es difícil pero digamos ese el fin de la universidad . la universidad puede entregar un profesional diferente al que entro, entonces por ejemplo ciertas universidad de elite les va muy bien en las pruebas ya vienen con la competencia adquirida desde los colegios y escogieron a los mejores ICFES , recibieron o no recibieron a los mejores ICFES. Recibieron los mejores ICFES pasan los cinco años , obviamente el muchacho va tener una buena prueba saber pro, peor aquí recibimos un estudiante con deficiencias, el profesor tiene

deficiencias no hubo cambio del estudiante y tenemos una mala saber pro pero digamos la prueba hacen parte de un estándar, pero se más para nosotros ser de calidad y excelencia académica.

¿Usted cree que la lectura crítica tiene alguna incidencia con la vida cotidiana?

Claro, por lo que te decía tu n aprendes a interpretar textos no puedes aprender a interpretar contextos , a veces las realidades nos muestran muchas cosas que el estudiante no es capaz de analizar, en realidad analizar un texto y decir cuál la idea principal , si solamente esa, es que a veces confunde la escritura, cuando el estudiantes es cribe es cuando ya es propositivo , aquí simplemente es interpretar el texto, digamos que aquí solamente se trabaja la argumentación, pero no se ve la proposición.

¿Cuál es la propuesta curricular planteada aquí para favorecer la lectura crítica

Primero , lo que tiene que ver con el proceso de renovación curricular. A mi me fascina, no es porque trabaje acá , pero el nuevo plan de estudio viene diseñado para que el estudiante tenga ciertas competencias, entonces el hecho que la universidad haya cogido las competencias genéricas y haya unificado criterios para todos los programas, porque a veces cada programa manejaba lo que pensaban, que exista un director nacional de humanidades que cada sede exista una persona que supervise el proceso de humanidades y que se enfoque a que todo estudiante de la universidad tenga las competencias genéricas desarrolladas ,ya permitió un poquito de orden , obviamente los resultados no se pueden medir todavía porque es un plan de estudio que apenas estamos implementando . entonces digamos el hecho de haber creado las competencias genéricas con ese fin nos permite a nosotros ser, manejar mejor los indicadores y proyectarnos mejor la formación de las competencias y se trabaja a través de las humanidades.

¿Cómo cree usted que se relaciona el modelo pedagógico con la formación de la lectura crítica?

Lo mismo, nosotros tenemos un modelo pedagógico basado en competencias , ehh, y parte de esa competencia vuelvo y repito, porque ahí toca repetir las competencias genéricas, las humanidades permiten la formación en lectura crítica y en otras áreas que permiten al estudiante eh un desarrollo integral, no solamente la crítica, esta la música , el arte , está el componente institucional , está el inglés todo nos prepara para ese contexto ese mundo de la vida, ya las competencias especificas, las transversales para que las entiendas un poquito mejor, son aquellas competencias que comparten las disciplinas, por ejemplo en el caso de administración y contaduría: las economías, las estadísticas, la parte financiera todo lo que tiene que ver con plan de negocio, que comparte una misma área de formación y ya las competencias específicas son las del programa, por ejemplo un estudiante aquí Universidad Cooperativa de Colombia estudio administración de empresas y termino administración pero quiere estudiar contaduría entonces primero ya vio todas las competencias genéricas , a vio todas las competencias transversales solo le quedan las específicas y permite unificar criterios en este tipo de formación de

competencias, entonces el modelo basado en competencias, el modelo pedagógico basado en competencias establece el componente genérico de la lectura crítica

¿Cuáles son las orientaciones de la lectura crítica en los programas de pregrado de la universidad?

Se está trabajando apenas, como te digo o sea por eso te digo se contrato el experto , humanidades lleva apenas por ahí dos años creada, eh estamos en procesos de evaluación, de diagnostico pero todavía están en construcción de rúbricas , entonces todavía hace falta socializando, entonces ahí si me corchas porque aja , aunque deberías hablar con Bonny entrevistarla porque s aparte la maneja allá, ella tiene una serie de reuniones de orden nacional que de pronto se pueda ampliar más.

Entrevista a directivas de administración de empresas

DAETC1

FECHA: JUNIO 01 DE 2017

¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica?

Digamos que para la universidad este componente, es un componente transversal, aunque se supone que en cada curso el profesor tiene que estar revisando que el estudiante adquiera la competencia para la formación de este componente, pero igual la universidad dentro del proceso de reforma curricular estableció unas competencias, tres tipos de competencias, que son las competencias genéricas, las transversales y competencias específicas. Las competencias genéricas sin aquellas que tiene que ver con todo estudiante de la universidad Cooperativa de Colombia y este componente se maneja todo lo que tiene que ver con lectura crítica con los estudiantes. De igual forma hay ora pregunta que hable de los profesores o se puede manejar.

Si.

Ah listo

¿Para la universidad cuáles son las características de un lector crítico?

Primero, pues que sepa interpretar, verdad el texto. Segundo, también se sigue todos los lineamientos que se manejan en la Prueba Saber Pro, aquí se trata es que el estudiante también adquiera la competencia que tenga en vista de la presentación de la prueba saber Pro.

¿Cómo cree usted que la universidad contribuye al desarrollo de las habilidades y competencias de la lectura crítica?

Aquí entre nos, estamos quedados en eso, verdad, porque existe un problema de fondo que es los profesores, verdad, digamos que lo que se ha trabajo con profesores es la parte de presentación de pruebas, se entregan los resultados pero nunca se ha hecho un proceso de formación en los profesores para que ellos primero adquieran la competencia porque hay unas debilidades que mucho de los profesores tampoco tienen la competencia de la lectura crítica, entonces mucho menos como la van a transmitir a los estudiantes. Ellos vienen con una falla, nos hemos quedado en la presentación de las pruebas, en la entrega de resultados, pero no se ha profundizado en revisar como el profesor adquiere la estrategia y como tiene la estrategia para pasarla a los estudiantes. Simplemente, tanto en estudiantes como en profesor lo que se ha hecho es la medición, que es multiestructural o multivariado. Entonces es lo único, tenemos los resultados , tenemos con problemas con lectura crítica y profundos en los estudiantes, profundos , pero pienso que no s hemos quedado en la medición, se entrega la prueba del simulacro y ahí quedamos .

¿Usted considera que la lectura crítica es una competencia a desarrollar solo por parte de los estudiantes?

No, tiene que desarrollarse por parte de los maestros, como te decía anteriormente si el profesor no la desarrolla mucho menos tiene que desarrollar el estudiante, tiene que desarrollarla primero el profesor, también por otro tipo de componentes que manejamos en la universidad, que tiene que ver con nuestros propósitos misionales que es la investigación, si partiendo de ahí, un profesor que no sabe o no es capaz de interpretar textos, mucho menos va interpretar contextos, entonces mucho menos va interpretar paradigmas y va resolver problemas, que tenemos un problemas de raíz, tanto en docencia y en investigación, entonces digamos que no solo el estudiantes sino toda la comunidad, digámoslo así.

¿Cual debería ser la propuesta del docente para la formación en lectura crítica?

Yo pienso que debe nacer del profesor también , eh nosotros hemos planteado muchas veces que el profesor presente las pruebas, primero que el profesor presente, muchas veces no sabemos que es lo esta pidiendo al estudiante y que le están evaluando en la prueba saber pro, pero mas allá de la prueba saber pro yo pienso que es una lección para la vida, nosotros dentro de nuestro proyecto institucional decimos que nosotros no formamos para momentos, para empresas, para el sector productivo, nosotros formamos para la vida , entonces digamos es una responsabilidad del maestro como tal, uno como profesor tiene una obligación, a veces yo pienso que muchos de los docentes se toman a la ligera la docencia universitaria , no tiene como, ah el ingreso extra por trabajar en las noches, pero no ven una oportunidad de mejora en la formación de futuros profesionales, digamos que el maestro debe tener ciertas competencias y si no las tengo, tengo que empezar a desarrollarlas y para eso de estudios, maestrías, especializaciones que le permiten a uno desarrollar la competencia, entonces yo pienso que parte de uno como profesor porque la universidad puede hacer muchos esfuerzos , si invitamos a los profesores hacer las pruebas,

hacer las procesos de formación, pero no vienen, entonces es una responsabilidad del rol docente, de que profesor que y trabaja acá es porque realmente quiera ser profesor, tú que trabajas en el sector esto no es para ganar dinero, esto es más de pasión entonces tenemos muchos profesores que no ven esto como una oportunidad para formar profesionales sino como un medio de ingreso porque quiero ser profesor , uy que cool ser profesor de la universidad pero no loven como un compromiso social. Esto es un compromiso social porque es que usted como profesor está interviniendo en la formación de la persona que va a salir a ejercer una profesión que le va a servir a la sociedad, y a veces lo tomamos a la ligera.

Entonces la lectura crítica no depende solo de unos cursos en la universidad o está proyectada para que todos los cursos la tengan?

Exactamente, primero la lo que la universidad esta haciendo es la construcción de instrumentos y pruebas para eso contrato un especialista, un señor pues que a nivel nacional, que es el Doctor Bogoya, él maneja todo lo que tiene que ver con este tipo de competencias, entonces la universidad primero, está como desarrollando las herramientas , que es lo primero que hizo ahorita simular para mirar en qué nivel están los profesores y en qué nivel están los estudiantes y de ahí empezar el proceso de formar, o sea de formar profesores, par generar el programa de formador de formadores así llegar a los estudiantes pero se supone , como todas las competencias genéricas, por ejemplo el ingles, procesos de investigación, la lectura crítica , eh la escritura, digamos tienen que ser transversales. El estudiante tiene que aprender a interpretar textos desde todos los cursos donde se está desarrollando . no es solo una responsabilidad de humanidades, ni de la persona que esta manejando humanidades o de las competencias genéricas, porque de que me sirve a mi manejar ciertos textos ,pero no manejo los textos de la carrera , entonces ahí donde yo voy a tener la incidencia, tiene que ser transversal pero ya se está trabajando a nivel nacional la capacitación

¿Cuál cree usted que es el fin de formar en lectura crítica en la universidad?

Nosotros existe el componente de la medición, tu sabes el hecho de tener un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad, los procesos de autoevaluación, todo lo que tiene que ver con la ubicación de ranking a nivel nacional, pero digamos que si hace parte de un proceso de excelencia académica de calidad en la educación, que nosotros tenemos un problema como universidad y es una universidad que tiene una responsabilidad muy grande, por ejemplo un estudiante que entra a una universidad externado, universidad de los andes, es un estudiantes que de por si, ya tiene unas competencias adquiridas, es un estudiante que entiende textos , que es autónomo en su proceso de aprendizaje, que esta, pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos , que no sabe leer , quena sabe escribir, inclusive viene con lo mínimo que es problemas de ortografía .

entonces digamos que nosotros tenemos que entregarle a la sociedad, decirle Pepito Pérez entro con estas deficiencias pero mire como lo estoy entregando, con una calificación de prueba genérica, de lectura crítica en esto, pero eso es difícil pero digamos ese el fin de la universidad . la universidad puede entregar un profesional diferente al que entro, entonces por ejemplo ciertas universidad de elite les va muy bien en las pruebas ya vienen con la competencia adquirida desde los colegios y escogieron a los mejores ICFES , recibieron o no recibieron a los mejores ICFES. Recibieron los mejores ICFES pasan los cinco años , obviamente el muchacho va tener una buena prueba saber pro, peor aquí recibimos un estudiante con deficiencias, el profesor tiene deficiencias no hubo cambio del estudiante y tenemos una mala saber pro pero digamos la prueba hacen parte de un estándar, pero se más para nosotros ser de calidad y excelencia académica.

Usted cree que la lectura crítica tiene alguna incidencia con la vida cotidiana?

Claro, por lo que te decía tu n aprendes a interpretar textos no puedes aprender a interpretar contextos , a veces las realidades nos muestran muchas cosas que el estudiante no es capaz de analizar, en realidad analizar un texto y decir cuál la idea principal , si solamente esa, es que a veces confunde la escritura, cuando el estudiantes es cribe es cuando ya es propositivo , aquí simplemente es interpretar el texto, digamos que aquí solamente se trabaja la argumentación, pero no se ve la proposición.

¿Cuál es la propuesta curricular planteada aquí para favorecer la lectura crítica

Primero , lo que tiene que ver con el proceso de renovación curricular. A mi me fascina, no es porque trabaje acá , pero el nuevo plan de estudio viene diseñado para que el estudiante tenga ciertas competencias, entonces el hecho que la universidad haya cogido las competencias genéricas y haya unificado criterios para todos los programas, porque a veces cada programa manejaba lo que pensaban, que exista un director nacional de humanidades que cada sede exista una persona que supervise el proceso de humanidades y que se enfoque a que todo estudiante de la universidad tenga las competencias genéricas desarrolladas ,ya permitió un poquito de orden , obviamente los resultados no se pueden medir todavía porque es un plan de estudio que apenas estamos implementando . entonces digamos el hecho de haber creado las competencias genéricas con ese fin nos permite a nosotros ser, manejar mejor los indicadores y proyectarnos mejor la formación de las competencias y se trabaja a través de las humanidades.

¿Cómo cree usted que se relaciona el modelo pedagógico con la formación de la lectura crítica?

Lo mismo, nosotros tenemos un modelo pedagógico basado en competencias , ehh, y parte de esa competencia vuelvo y repito, porque ahí toca repetir las competencias genéricas, las humanidades permiten la formación en lectura crítica y en otras áreas que permiten al estudiante

eh un desarrollo integral, no solamente la crítica, esta la música , el arte , está el componente institucional , está el inglés todo nos prepara para ese contexto ese mundo de la vida, ya las competencias especificas, las transversales para que las entiendas un poquito mejor, son aquellas competencias que comparten las disciplinas, por ejemplo en el caso de administración y contaduría: las economías, las estadísticas, la parte financiera todo lo que tiene que ver con plan de negocio, que comparte una misma área de formación y ya las competencias específicas son las del programa, por ejemplo un estudiante aquí Universidad Cooperativa de Colombia estudio administración de empresas y termino administración pero quiere estudiar contaduría entonces primero ya vio todas las competencias genéricas , a vio todas las competencias transversales solo le quedan las específicas y permite unificar criterios en este tipo de formación de competencias, entonces el modelo basado en competencias, el modelo pedagógico basado en competencias establece el componente genérico de la lectura crítica

¿Cuáles son las orientaciones de la lectura crítica en los programas de pregrado de la universidad?

Se está trabajando apenas, como te digo o sea por eso te digo se contrato el experto , humanidades lleva apenas por ahí dos años creada, eh estamos en procesos de evaluación, de diagnostico pero todavía están en construcción de rúbricas , entonces todavía hace falta socializando, entonces ahí si me corchas porque aja , aunque deberías hablar con Bonny entrevistarla porque s aparte la maneja allá, ella tiene una serie de reuniones de orden nacional que de pronto se pueda ampliar más.

DECAEI

FECHA: JULIO 19 DE 2017

El propósito de la entrevista es conocer la importancia de la lectura crítica en la universidad.

¿Qué planteamientos tiene la universidad con respecto a la lectura crítica?

Bueno planteamientos, la universidad está buscando ahora promover el trabajo por competencias, entonces como está promoviendo el trabajo por competencias, la lectura crítica hace parte de las competencias genéricas ehh… se pretende empezar a trabajar … eh… con el estudiante para que comprenda lo que lee, así sea una propaganda, un aviso comercial, que él para que comprenda lo que lee.

¿Para la universidad cuáles son las características de un lector crítico?

Uh…(suspiros) eh…, ahora estamos trabajando con, con uh lo planteado por Biggs, la taxonomía SOLO, él la planteada desde el preestructural, estructural, multiestructural, relacional y abstracto

eh… uh... pretende por lo menos eh… si recibimos estudiantes en estado preestructural o uniestructural alcanzarlos a llevarlos a relacional, pero eso va desde el principio del semestre hasta el finalizar, para empezar a hacer trabajos para llegar a que el profesional que salga de acá llegue a la competencia de entender comprender, de analizar y juzgar y poder emitir juicios.

Intervención: ¿Ellos presentan una prueba cuando ingresan a la universidad? ¿cómo saben ustedes el nivel?

Uh… cuando ya ingresan a la universidad les hacemos simulacros, simulacros para saber como lo recibimos, eh…por ejemplo hicimos uno el año pasado a estudiantes de ingeniería industrial que comenzaron y eh… ahorita en el cuarto semestre, esos muchacho ya entran al tercer semestre, a esos muchachos se le va hacer de nuevo un simulacro para ver como llegaron, ya sabemos como llegaron, vamos haber si hemos hecho algo y al finalizar pues el simulacro antes de la Prueba Saber Pro para saber.

¿Cómo contribuye la universidad al desarrollo de las habilidades y competencias de la lectura crítica?

Pues eh… se pre… eh… como estamos en enfoque por competencias se generó el programa, no, el programa no, eh… ya están las ideas de crear el departamento de humanidades a través de las humanidades se trabajan la lectura crítica, en humanidades III, se pretende trabajar la lectura crítica, no, la lectura. Entonces a partir de las humanidades III trabajarle a los estudiantes.

Intervención: Pero ¿la universidad está estructurada desde las humanidades o todas las áreas tienen alguna relación con la lectura crítica?

No se supone que en las humanidades deben integrarla con los demás cursos.

¿La formación de la lectura crítica es una competencia a desarrollar por parte de los estudiantes? Solamente por parte de los estudiantes.

Si, por ahora con los estudiantes, pero sabemos que el mayor trabajo lo debemos hacer en los profesores porque son los que van a trabajar con los estudiantes.

¿Usted considera que los docentes universitarios son o deben ser lectores críticos?

Los de la universidad, los de mi universidad,pero por supuesto.

¿Por qué?

Desde ahí debemos empezar el trabajo, porque yo no le puedo exigir nada a mi estudiante , si si eh… primero no ve leer, si primero no ve un libro así sea una cosa así de flaquita (muestra un

libro de tamaño pequeño de aproximadamente unas 20 paginas) no ve un libro que criterio moral voy a, con que criterio moral le voy a decir a un estudiante, oiga léase un libro o léase la metamorfosis o crónica de una muerte anunciada. Si yo igualmente no trabajo esos libros en clase.

¿Cuál debería ser la propuesta del docente para formar en lectura crítica?

Yo soy muy, yo comparto mucho el trabajo que esta haciendo el señor Manuel Unigarro a través de, lo que quiere hacer en la universidad eh… al estudiante como lo dije ahorita, integralmente se le puede formar desde crónica de una muerte anunciada se le puede educar en contaduría, se le puede educar en administración de empresas, en ingeniería industrial, o sea todo es, todo nos ayuda a, entonces eh… si empezamos trabajando cualquier libro, asi sean comics que es tanto lo que les gusta a los estudiantes eh… podemos llegar a que el estudiante o al profesional que ya salga, que salga competente que puede entender, desde lo mínimo, trabajar lo mínimo, desde lo más simple para que después ellos vuelvan esa simpleza en una gran complejidad.

¿Qué relación tiene el modelo pedagógico de la universidad con la lectura crítica?

Uh… todo (risas) todo porque las competencias se basan muchísimo en la lectura, en la lectura de todo, en comprender lo que estamos tratando de enseñar tanto los profesores y que el estudiante comprenda lo que el profesor está tratando de hacer, y la lectura es fundamental, fundamental.

¿Cuál cree usted que es el fin de que se forme en lectura crítica en la universidad?

Uh… (suspiros) no se (risas) si una persona no comprende lo que lee, no puede entender lo que escribe , no puede entender lo que le están hablando, no puede hablar, no puede participar de las cosas que tiene en su contexto, si no comprende lo que lee, y eso es la lectura crítica, yo poder entender, comprender lo que estoy leyendo , hacerme un criterio, tener un criterio sobre eso, una idea, exponerla, hablarla y si no comprendo no entiendo lo que leo pues obviamente voy a tener algo crítico que comentarle a la persona que está conmigo.

¿Qué incidencia tiene la lectura crítica en la vida cotidiana?

Toda, a través de la lectura podemos ser, saber eh… y hacer, la lectura es la que nos dice que es lo qué debemos hacer, cuándo lo debemos hacer y cómo lo debemos hacer

¿Cuáles son las orientaciones de la universidad para los procesos de lectura crítica en los programas de pregrado?

Bueno, como hasta ahora estamos comenzando, tu sabes que estamos haciendo programas de curso, lo estamos haciendo cada seis meses , la idea es hacerlo cada seis meses porque es

dinámico, porque lo que lo que se le enseño a un grupo de estudiantes en el semestre anterior no puede ser el mismo para los estudiantes que vienen porque pueden ser de diferentes contextos o si son de diferentes contextos son de diferentes edades o diferentes formas de pensarcomo es dinámico el programa de curso a través de las genialidades del profesor es que podemos trabajar.

¿Finalmente usted cree que es importante formar en la lectura crítica?

Pero por supuesto , hay que trabajar muchísimo y por ejemplo eso también me gusta mucho el trabajo del señor Manuel Unigarro cuando dice vamos a trabajar la estética a través primero de la música es como lo más, uh… no lo más sencillo pero si lo que puede agradar más al estudiante para motivar, segundo pasemos ahora lo visual y tercero ya leamos para después construir, entonces la idea es que ya el estudiante en tercer o cuarto semestre , con los presaberes que trae de las humanidades anteriores, en esta humanidades ya pueda trabajar, pueda crear o pueda innovar.

Una pregunta de aclaración: ¿la lectura crítica se trabaja en las tres humanidades o en una exclusivamente?

Se pretende que en las tres pero la última como es expresión escrita, pues es escrita entonces se supone que ahí se hace más profundidad, la idea es que desde siempre no solamente en humanidades sino en todos los cursos que se trabaje se pueda trabajar la lectura crítica (baja la voz).

Gracias

De nada.

Transcripción de grupo focal de estudiantes de administración de empresas

Primera sesión

Fecha: Mayo 11 de 2017

Participantes: Estudiantes de tercer semestre

Cantidad de participantes: 7

Listo, empezamos a grabar. (Cabe señalar la actitud de intimidación frente a la cámara, ya que en mismo momento de colocar los aparatos audiovisuales los estudiantes asumen una actitud diferente, se acomodan, se ríen entre ellos y el silencio prolongado).

Entonces la primera pregunta es: ¿Qué es para usted la lectura? (silencio prolongado).

(E1): para mi la lectura es el mecanismo, el medio por el cual se enriquece el conocimiento. La lectura nos permite abastecernos de saberes, conceptos y nos permite entrar en la uni.. universalización del lenguaje y el diálogo de las relaciones con nosotros mismos y con los demás.

Intervención- Alguien más.(E2): Pues retomando lo que dice el compañero, si es una forma de enriquecer el conocimiento y también es … al nosotros leer, pues también nos ayuda a expresarnos de igual manera con las personas que tenemos a nuestro alrededor.

¿Es importante la lectura crítica en la universidad?

Aldemir (E3) Claro, yo pienso que la lectura crítica dentro de la universidad toma carácter dentro de nuestra profesión, si nosotros un rol crítico ante cualquier presión que se presente al exterior, sería para nosotros tomar decisiones tanto presentes y futuras.

(E1): yo creo que la argumentación y la contraargmentación a las hipótesis que plantea cualquier escritor ante cualquier situación merece ser analizada con objetividad y sesgo a lo que se está planteando o razones justificadas, que se debe generar una crítica que permita ampliar el espectro o contraargumentar su posición de quien nos está trayendo un texto, al análisis de una columna o una opinión.

(E4): la forma crítica es como la argumentación que se hace en una situación, para nuestro proceso de formación, eh.. la parte crítica es fundamental para poder avanzar en situaciones, eh… crear soluciones o mirar ciertas estrategias, eh.. en el momento(rapidez) .

(E5): ehh… creo que la importancia de la lectura crítica es, la lectura en sí es como hacemos a la información, no pasarla entera y no solo hablo de lectura crítica sino hacerla bien, hacerlo de una forma objetiva que o sea, esa información no solo sea algo en el aire sino que sea también la opinión mía pero algo llegado al tema, que sea planteado en verdad de lo que quiere decir la información.

¿Los procesos de lectura deben ser orientados por los docentes?

(E1): yo creo que hay o existen unos parámetros o modelos o algunos formatos de experiencias importantes, ehh… en cuanto a cómo abordar ciertos tipos de lectura, por ejemplo para el caso particular yo me siento enriquecido con esta asignatura ehh… sobreentendiendo que mi capacidad lectora se limitaba frente al ejercicio de la cotidianidad y gracias a la guiansa y

orientación docente puede uno encontrar alguno esquemas que han funcionado a la hora de leer, por ejemplo el tema de la lectura de textos literarios para mi era un total desconocimiento, es decir, la forma, ehh… la líneao la ruta que se sugiere para poder acercarse a la literatura es totalmente distinta a cómo vemos por ejemplo hechos de los aconteceres o de la cotidianidad y yo me desencante muchas veces de la literatura, porque muchas veces no le encontrada lógica en el sentido, de hecho cuando empecé a leer "El perfume" hace poco, terrible leer esto porque se, fue producto de un consenso pero además como un asunto de presión para obtener una nota de un proceso valorativo, pero cuando empieza uno a encontrar la orientación docente frente a como asumir la lectura, uno encuentra coherencia, conexión con la realidad, con los personajes, encuentra uno respuesta a muchas de las inquietudes que los mismos autores plantean y viaja uno, gracias a esa posibilidad que permite la orientación.

(E4): la orientación docente prácticamente idónea, se puede decir porque muchas veces uno ve las cosas de las noticias y uno lo entiende de una forma, pero no ve desde los distintos puntos de vista, de ciertos parámetros de la noticia que se miden a través de…, cuales son sus intereses personales para la sociedad en ese entonces, la orientación docente nos ayuda a saber más y a … cómo es a interrogar, a interrogarse a nosotros mismos, como podemos participar y como podemos desenvolvernos en la sociedad.

(E1): yo quisiera profundizar un poco frente al tema, ehh… yo considero la guiansa y orientación docente siempre cuando quien oriente y quién está de guía en el proceso tenga las capacidades, las habilidades y los conocimientos, la experticia para poder orientar, creo ahora haciendo como un análisis y una evaluación he tenido pésimos, por no llamarlo de otra manera y llamarlo de la manera que se me ocurre en el momento, porque es un sentir, de lo más profundo sentir del lenguaje, en mi época era el español, creo que eso en suma trae sus consecuencias, ha buena hora hemos encontrado como una lógica distinta.

Intervención- alguien más.

¿Cual es la propuesta de la universidad en torno a la lectura crítica?

(Silencio generalizado del grupo)

(Aclaración)Ustedes pueden ver una propuesta que la universidad les esta presentando con relación a la lectura crítica?

(E3): si, por ejemplo ver una materia que se llama agregados económicos y prácticamente como estamos comentando en la clase de hoy son muchos los medios, que nos hacen tener un razonamiento más crítico, eh…nosotros la universidad siempre trata como de incorporarle en la mentalidad del estudiante de buscar otro medio donde pueda tener ese pensamiento crítico, eh por ejemplo en internet, la cantidad de información que uno puede consultar y pues la

universidad como esta por competencias, modulo de competencias, la universidad tiene un criterio diferente frente a otro profesional que se esta capacitando.

Intervención- Diego tú qué piensas.

(E6): pues comporto la opinión con mi compañero, que nosotros debemos tener muy bien pensamiento crítico frente a lo que vamos analizar, requiere de analizar muchos problemas, procedimientos y hace falta más lectura y adquirir conocimientos.

¿Ustedes creen que tiene las competencias genéricas que evalúa una prueba estandarizada en relación con la propuesta de la universidad? Es decir, ustedes ¿tienen las competencias para presentar una prueba estandarizada desde lo que la universidad les orienta?

(E1): yo quiero referirme a la pregunta anterior y profundizar en esta, yo creo aunque en el papel muy seguramente la universidad tiene como unos de sus postulados para esta preparación por competencias, el estímulo al análisis crítico, a la lectura crítica no es transversal a todas las asignaturas que tenemos, yo creo parte más de la voluntad de algunos docentes y para otros, uhh… siquiera a la hora de hacer sus planteamientos han hecho lectura crítica o análisis crítico, vienen aquí a presentarnos cualquier tipo de información que bajen de la internet que se les ocurre porque es la verdad revelada. Nos hemos encontrado con contraposiciones bien complejas contra argumentos que de hecho han dejado a los docentes casi en ridículo y eso a la hora de una evaluación pesa, pesaría mucho porque el conocimiento que se nos está y transfiriendo es un conocimiento, yo quiero hacer unas salvedades, no porque tampoco puede generalizar, ehh…pero si ocurre y sucede mucho. Sobre todo en asignaturas que son claves para alcanzar esas competencias y encontramos desinformación, encontramos unos, eh… por ejemplo algunos elementos que nos llevan más a conocer a la confusión, a confundir a los estudiantes que a obtener claridades y yo creo que un asunto que tiene que evaluarse es, precisamente eso, el análisis crítico y la lectura crítica debe hacerse desde la planeación de las clases, que vienen con un desorden en su agenda y en su programación y a improvisar y cuando es improvisar se carece de argumentos, pues hay muchas personas superfluas que terminan generando distorsión en el mensaje. Uhh.. también creo que en estos momentos no tenemos las competencias suficientes para presentar un aprueba estandarizada, muy seguramente vamos a estar, ehh… en los promedios, muy seguramente por debajo de los promedios, sin desmeritar que hay casos excepcionales de estudiantes y compañeros que tienen unas habilidades supremamente interesantes pero obedece al desarrollo propio de su contexto, de su vivencia, de su entorno que a un asunto de nivel que tengamos todos, yo pienso que todos aquí no estamos a la par del nivel para acceder a un aprueba como esa, yo creo que los resultaos serían disparejos y tendríamos un salpicón completo de resultados, yo lo veo así.

Intervención- ¿Cuántos comparten la postura de Fabian?

(E2): yo, en realidad este semestre, este tercer semestre en el que vamos, pues más de uno lo dicho y también comparto esa opinión que en realidad el dinero es como si lo hubiéramos perdido (sonrisas), porque los profesores son muy pocos profesionales, no todos, es verdad no hay que generalizar, pero la mayoría que nos han dictado son los profesores que vienen a improvisar en la clase, no vienen con su material preparado, un profesor profesional de pronto llega acá y no tiene que utilizar un marcador o un videobeam porque quizás todo lo tiene en la mente o ya lo ha preparado días o semanas anteriores, como hay otros profesores que se pegan de un video beam a leer y eso a mi parece poco profesional y de entrada les toma una prueba y eso , pero no se ve reflejada en lo que realizan en las clases, entonces en realidad las competencias no están porque ehh… los profesores no están con la suficiente capacidades para transmitir ese conocimiento.

(E4): yo siento que en el transcurso de los semestre, cuando llegamos al tercero, hubo una desazón, llegamos con unas perspectivas de este semestre muy altas, unos profesores de planta que han alineado que nos provocan estudiar, nos incitan a investigar, a indagar pero este semestre tristemente no hubo esa conexión o no siguió en ese hilo conductor por ciertos factores de que ciertos profesores venían, muchos de ellos decía pero yo estas clases las hago así, esta es mi manera de hacer, entonces no contradecía muchas veces, de la forma de las diapositivas, partiendo de eso hasta el tema como explicaba, el tema del vocabulario, se ofende muchas veces rápidamente.

(E7) yo creo que con las herramientas que nos da la universidad no estamos preparados para hacer una prueba estandarizada, de pronto si hay personas que pueden desarrollarla y sacar un promedio alto, pero no por las herramientas de la universidad, sino por herramientas apartes.

(E1): yo quiero precisamente retomar las palabras de mi compañera, ehh… es que lo complejo es que venga a leer , por ejemplo en un videobeam los textos, es que no saben leer, es lo más complejo, nosotros aquí adquiriendo una competencia en humanidades y viendo esos desastres, por ejemplo la presentación, a nosotros nos enseño en la clase de agregados económicos el profesor Altamar a llevar las secuencias y el orden de las presentaciones, pero viene alguien aquí a hacer una presentaciones de manera desordenada, de manera, ehh.. bueno con alteraciones en su propio contenido y con unas incongruencias que nos lleva precisamente a decir… bueno, qué está sucediendo, aquí hay voluntad de algunos docentes o es un asunto que no tiene control, es decir, que solamente están en libros, vamos a tener la competencia del análisis crítico o la lectura crítica como uno de los postulados pero no hay verificación, no hay control, entonces suele suceder que los docentes, algunos docentes, ehh.. asumen que lo están haciendo bien y muy seguramente es porque traen preconceptos o traen un acumulado que les ha funcionado con el que han cargado durante años y ya hoy la condición de formación que tenemos es otro tipo de… de apreciaciones y orientaciones, entonces en materia académica y yo creo que a los docentes, a todos sin duda deben aplicarles una prueba que los lleva adquirir esa competencia de lectura y análisis crítico.

Pausa

(E3): por competencias.

(E1): yo quiero también hacer énfasis en la generalización, uno no puede ganeralizar, ehh… cuando de cuota se trata, yo creo que no le podemos exigir a un estudiante le dedique el mismo tiempo o que le aporte a la lectura crítica sobre un tema particular, en un tiempo que le puede dedicar a una persona que está focalizada o que tiene como prioridad esa temática, yo creo que la lectura crítica si bien es …ehh… transversal o poli temática, eh… hay intereses particulares pro los temas, y hay quienes tienen mayor inclinación a, ah… desarrollar un proceso de investigación con más profundidad sobre temas específicos y yo creo qu e un asunto de vital importancia la hora de medir los aportes de cada quien, ehh la flexibilidad, hoy podemos hacer lectura critica que plantee un docente que muy seguramente no va generar el interés en mi, que muy seguramente va generar otro tema, yo creo quela flexibilidad es un aporte a la hora de someter juicios, es decir, cuando hablo de juicios hablo de calificaciones y evaluaciones, pero en consecuencia con la pregunta yo creo que el mayor aporte que podemos hacer nosotros como estudiantes es la disciplina, la disposición y uhh… lógicamente yo creo que el papel fundamental para lograr el éxito es la interacción con otros, con cualquier medio, digital o de manra física porque cuando no tenemos la posibilida de interactuar con ptros nos uwdamos con conceptos muy particualres y con la información que nos están compartiendo para… para el anexar, no salimos de ahí .

Intervención-

(E6): compota la posición del compañero Fabián y la de Jhony, con relaión a la información que nos brindan los docentes que deben ir al fondo y investigar, no solo quedarnos con lo que nos muestran y no porque puede haber un detalle importante que al docente se le vaya y no lo encuentre y son factores importantes para el aprendizaje, darnos las herramientas.

Intervención –

Paula (E8): como decía mi compañero como estudiantes toca investigar más a fondo, sino investigar más, también tener disciplina ante todo, cuando vayamos acerca de escritos o algo así, tiempo también y esos espacios para uno poder concentrarse en lo que uno está haciendo

Informe atlas. Ti con códigos de cada estamento de la universidad

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Citas agrupado por documentos

Filtro:

Está codificado con Código "competencias de la lectura crítica"

Informe creado por Zulay Leon on 14/07/2017

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

3 Citas:

2:13 yo creo porque se me facilita leer el texto y poder interpretarlo y no me distraigo tan fácil cuando…

2:14 Si, porque mi experiencia me ha llevado a eso

2:15 l leer empiezo a hacerse preguntar y entonces eso hace que pueda deducir qué si es un lector crítico

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Citas agrupado por documentos

Filtro:

Está codificado con Código "competencias de la lectura crítica"

Informe creado por Zulay Leon on 14/07/2017

1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

4 Citas:

1:23 como aplica en el territorio o cómo aplicaría en su vida , relaciónemelo con su casa, relaciónemelo…

1:24 hay que leerlo y sacarle la información y a esa información que nos interesa

1:25 leerse los documentos con mayor profundidad.

1:26 escucho sus apreciaciones al respecto

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

3 Citas:

2:13 yo creo porque se me facilita leer el texto y poder interpretarlo y no me distraigo tan fácil cuando…

2:14 Si, porque mi experiencia me ha llevado a eso

2:15 l leer empiezo a hacerse preguntar y entonces eso hace que pueda deducir qué si es un lector crítico

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por grupos de códigos (selección)

Informe creado por Zulay Leon on 13/07/2017

No hay grupo de códigos

1 Códigos:

- **concepciones**

Utilizado en documentos:

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Citas:

2:1 lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco mas allá, mirarlo, co…
2:2 Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí.
2:3 lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas
2:4 poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense
2:5 Tener en mi mente otros conceptos que pueda contradecir la lectura, pero para eso debo tener el cono…
2:6 lectura de comprensión

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por documentos (selección)

Informe creado por Zulay Leon on 14/07/2017

1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

1 Códigos:

- **características**

Citas:

1:13 ellos al nivel crítico todavía no han llegado porque ellos no me han podido comparar lo que están le…
1:15 pero en su contexto cómo la explicarían y se les queda mucho más la información y luego ellos relaci…
1:16 capacidad de análisis
1:17 seres pensantes
1:18 el estudiante es responsable de su propio conocimiento
1:19 una pereza intelectual
1:20 esa pereza mental inculcada desde chicos
1:21 no hacen una lectura profundas ni llevan a un análisis crítico
1:22 no, la mayoría no, incluso son muy pocos
2:11 no tengo clara cuáles son las características de un lector crítico como para asumirlas
2:12 considero que no, muy poco

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

1 Códigos:

- **características**

Citas:

1:13 ellos al nivel crítico todavía no han llegado porque ellos no me han podido comparar lo que están le…
1:15 pero en su contexto cómo la explicarían y se les queda mucho más la información y luego ellos relaci…
1:16 capacidad de análisis
1:17 seres pensantes
1:18 el estudiante es responsable de su propio conocimiento
1:19 una pereza intelectual
1:20 esa pereza mental inculcada desde chicos
1:21 no hacen una lectura profundas ni llevan a un análisis crítico
1:22 no, la mayoría no, incluso son muy pocos
2:11 no tengo clara cuáles son las características de un lector crítico como para asumirlas
2:12 considero que no, muy poco

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por documentos (selección)

Informe creado por Zulay Leon on 13/07/2017

1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Citas:

1:1 es un tema de cultura, en nuestro contexto nos entretienen viendo televisión, nos entretienen viend… 1:2 es un tema más de cultura, más que estamos orientados poco a la lectura , 1:3 yo llevo dictando más o menos cuatro años en la universidad y a mí me tocó reformular la forma de in… 1:4 la oportunidad de poder comprender que nos dice un autor 1:5 lo que dice el texto e ir más allá 1:6 Es decir revisar en el contexto cómo aplica, de que manera me puede afectar, de que manera me puedo… 1:7 las dificultades que hay desde la formación básica. 1:8 básicamente cómo lo desarrollo en el aula de clase, yo trabajo mucho lo que son estudios de caso 1:9 los muchachos en la universidad son chicos que no les gusta leer 1:10 para uno llevarlos a una lectura crítica es complejo. 1:11 considero que es uno de los factores más preocupantes cuando llego al aula de clase 1:12 la mayoría de los estudiantes tiene un nivel literal de lectura 1:13 ellos al nivel crítico todavía no han llegado porque ellos no me han podido comparar lo que están le… 1:14 yo considero que el nivel de lectura crítica hay que reforzarlo más

Comentario:

> Este documento corresponde a los docentes de la universidad

1 Códigos:

- **concepciones**

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Citas:

2:1 lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco mas allá, mirarlo, com… 2:2 Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí. 2:3 lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas 2:4 poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense 2:5 Tener en mi mente otros conceptos que pueda contradecir la lectura, pero para eso debo tener el cono… 2:6 lectura de comprensión

1 Códigos:

- **concepciones**

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Citas agrupado por documentos

Filtro:

Está codificado con Código "rol del lector"

Informe creado por Zulay Leon on 14/07/2017

1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

2 Citas:

1:1 es un tema de cultura, en nuestro contexto nos entretienen viendo televisión, nos entretienen viend…

En documento:
1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

1:2 es un tema más de cultura, más que estamos orientados poco a la lectura ,

En documento:
1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

4 Citas:

2:7 yo creo que cada quién debe tomar una posición respecto de lo que lee, por que no todo el mundo inte…

En documento:
2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

2:8 cada quién debe desarrollar la lectura crítica a su modo.

En documento:

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

2:9 tener la capacidad en interactuar y de, de entender.

En documento:
2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

2:10 El rol de un lector crítico. No quedarse solo con lo que lee, sino ir más allá, cuestionarse

En documento:
2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Codificaciones:
- rol del lector

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por documentos (seleccción)

Informe creado por Zulay Leon on 15/07/2017

3 Acuerdo_147_de_2013.pdf

1 Códigos:
- **modelo pedagógico**

Citas:
3:4 Quotation 3:4
3:5 Quotation 3:5
3:6 Quotation 3:6
3:7 Quotation 3:7
3:8 Quotation 3:8
3:9 Quotation 3:9
3:10 Quotation 3:10
3:11 Quotation 3:11

3:15 Quotation 3:15
3:18 Quotation 3:18
3:19 Quotation 3:19
3:24 Quotation 3:24
3:25 Quotation 3:25
3:27 Quotation 3:27
3:28 Quotation 3:28
3:29 Quotation 3:29
3:30 Quotation 3:30
3:31 Quotation 3:31
3:32 Quotation 3:32
3:33 Quotation 3:33

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por documentos (seleccción)

Informe creado por Zulay Leon on 13/07/2017

1 ENTREVISTA A DOCENTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Citas:

1:1 es un tema de cultura, en nuestro contexto nos entretienen viendo televisión, nos entretienen viend… 1:2 es un tema más de cultura, más que estamos orientados poco a la lectura , 1:3 yo llevo dictando más o menos cuatro años en la universidad y a mí me tocó reformular la forma de in… 1:4 la oportunidad de poder comprender que nos dice un autor 1:5 lo que dice el texto e ir más allá 1:6 Es decir revisar en el contexto cómo aplica, de que manera me puede afectar, de que manera me puedo… 1:7 las dificultades que hay desde la formación básica. 1:8 básicamente cómo lo desarrollo en el aula de clase, yo trabajo mucho lo que son estudios de caso 1:9 los muchachos en la universidad son chicos que no les gusta leer 1:10 para uno llevarlos a una lectura crítica es complejo. 1:11 considero que es uno de los factores más preocupantes cuando llego al aula de clase 1:12 la mayoría de los estudiantes tiene un nivel literal de lectura 1:13 ellos al nivel crítico todavía no han llegado porque ellos no me han podido comparar lo que están le… 1:14 yo considero que el nivel de lectura crítica hay que reforzarlo más

Comentario:

> Este documento corresponde a los docentes de la universidad

1 Códigos:

- **concepciones**

2 ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS TERCER SEMESTRE.docx

Citas:

2:1 lectura crítica es como no dejar el texto ahí, si no llevar al texto un poco mas allá, mirarlo, com… 2:2 Es contextualizar y aplicar básicamente lo que leí. 2:3 lectura crítica, es una lectura donde yo pueda aportar ideas 2:4 poder tener esa diferencia entre la lectura y lo que yo piense 2:5 Tener en mi mente otros conceptos que pueda contradecir la lectura, pero para eso debo tener el cono… 2:6 lectura de comprensión

1 Códigos:

- **concepciones**

Informe ATLAS.ti

Lectura crítica

Códigos agrupado por documentos (seleccción)

Informe creado por Zulay Leon

3 Acuerdo_147_de_2013.pdf

Citas:

3:1 Quotation 3:1 3:2 Quotation 3:2 3:3 Quotation 3:3 3:4 Quotation 3:4 3:5 Quotation 3:5 3:6 Quotation 3:6 3:7 Quotation 3:7 3:8 Quotation 3:8 3:9 Quotation 3:9 3:10 Quotation 3:10 3:11 Quotation 3:11 3:12 Quotation 3:12 3:13 Quotation 3:13 3:14 Quotation 3:14 3:15 Quotation 3:15 3:16 Quotation 3:16 3:17 Quotation 3:17 3:18 Quotation 3:18 3:19 Quotation 3:19 3:20 Quotation 3:20 3:21 Quotation 3:21 3:22 Quotation 3:22 3:23 Quotation 3:23 3:24 Quotation 3:24 3:25 Quotation 3:25 3:26 Quotation 3:26 3:27 Quotation 3:27 3:28 Quotation 3:28

1 Códigos:

- **propósitos educativos**

Citas:

3:1 Quotation 3:1
3:2 Quotation 3:2
3:3 Quotation 3:3
3:12 Quotation 3:12
3:13 Quotation 3:13
3:23 Quotation 3:23
5:1 la medición,
5:2 un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad
5:3 un proceso de excelencia académica de calidad en la educación
5:4 pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos , que no sabe lee…
5:5 nosotros tenemos que entregarle a la sociedad
5:6 pero eso es difícil pero digamos ese el fin de la universidad

5 ENTREVISTA A DIRECTIVAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS.docx

Citas:

💬 5:1 la medición, 💬 5:2 un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad 💬 5:3 un proceso de excelencia académica de calidad en la educación 💬 5:4 pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos , que no sabe lee… 💬 5:5 nosotros tenemos que entregarle a la sociedad 💬 5:6 pero eso es difícil pero digamos ese el fin de la universidad

1 Códigos:

- **propósitos educativos**

Citas:

💬 3:1 Quotation 3:1
💬 3:2 Quotation 3:2
💬 3:3 Quotation 3:3
💬 3:12 Quotation 3:12
💬 3:13 Quotation 3:13
💬 3:23 Quotation 3:23
💬 5:1 la medición,
💬 5:2 un buen desempeño en la prueba, marca el estándar de la universidad , este la calidad
💬 5:3 un proceso de excelencia académica de calidad en la educación
💬 5:4 pero aquí el personal que nos llega es un personal que no sabe interpretar textos , que no sabe lee…
💬 5:5 nosotros tenemos que entregarle a la sociedad
💬 5:6 pero eso es difícil pero digamos ese el fin de la universidad

Curriculum Vitae

Zulay Leon Vasquez

zulys_28@hotmail.com, zleon187@unab.edu.co

Originaria de la ciudad de Barrancabermeja, Colombia, Zulay Leon Vasquez Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander. La investigación titulada “Una aproximación y reflexión peagógica de la lectura crítica en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Barrancabermeja” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Actualmente se desempeña como Profesional de apoyo de la Secretaría de Educación Municpal de Barrancabermeja, durante ochos años ha ejercicido su profesion en diferentes campos de acción en el departamento de Santander, ha ocupado cargos como docente del área de Lengua Castellana y Coordinadora en una institución de carácter privado de la ciudad de Barrancabermeja, al igual que en la implementación de un programa del MEN en alianza con Colsubsidio dirigido a población vulnerable en la ciudad de Bucaramanga, y ha sido docente de cátedra de la Universidad Cooperativa de Colombia y de la Universidad Industrial de Santander en el municipio de Barrancabermeja. A si mismo ha participado en el Programa Ciudad Educada para Educar con un proyecto titulado "Brechas entre la formación inicial del licenciado en educación entre la práctica pedagógica de los docentes de Barrancabermeja".